

Niveau(x) d'enseignement: 9
Centre d'intérêt: 912

Numéro EDUQ : 9370553

Dossier 1985 d'alphabétisation / Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation des adultes. -- [Montréal] : Le Service, 1985.

65 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv.

Vedette(s)-secondaire(s): Commission des écoles catholiques de Montréal.
Service de l'éducation des adultes

Descripteur(s): Alphabétisation * Analphabète * Education du consommateur
* Bande dessinée * Jeune * Application pédagogique de l'ordinateur *
Expérimentation pédagogique * Education des adultes

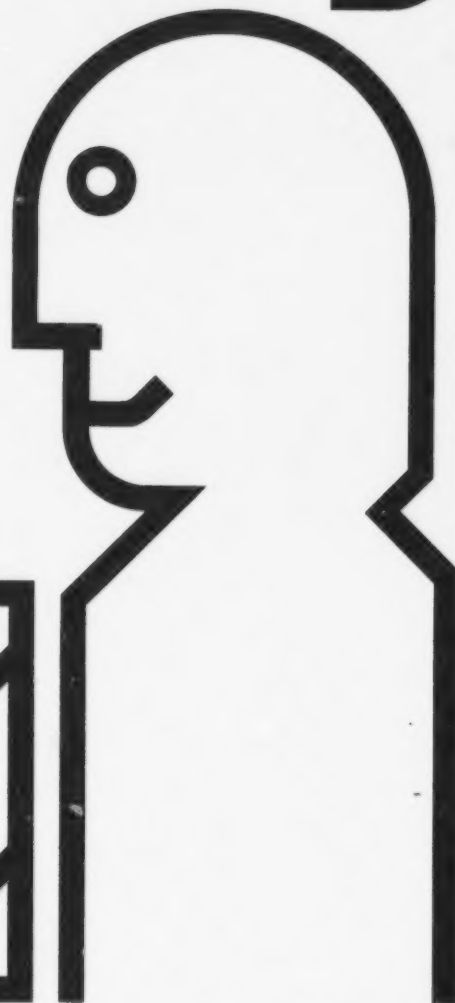
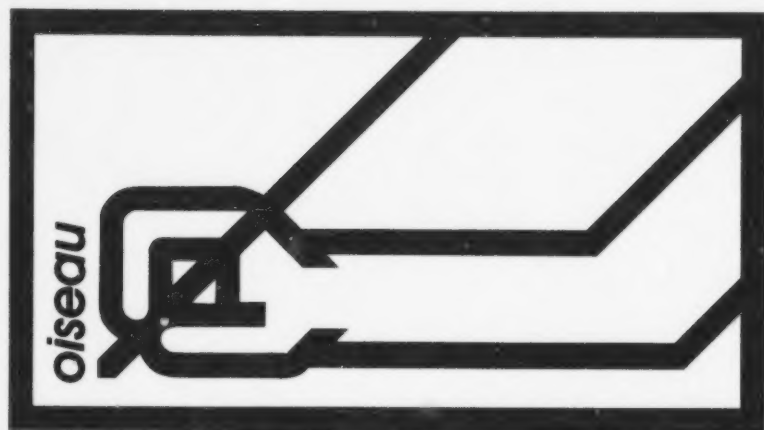
Ce dossier regroupe plusieurs descriptions d'expériences innovatrices d'alphabétisation menées à la CECM. On y retrouve des articles traitant de l'utilisation de bandes dessinées pour l'éducation du consommateur; un mini-dossier sur le vécu des jeunes analphabètes et sur les démarches d'alphabétisation entreprises auprès d'eux; trois expériences novatrices portant respectivement sur l'alphabétisation auprès de parents dont les enfants fréquentent l'école élémentaire sur une expérience pédagogique d'alphabétisation assistée par micro-ordinateur et sur l'utilisation de la musique comme outil pédagogique en alphabétisation.

Type de document:

D 7.6
1985

9370553

Dossier 1985 d'alphabétisation



D 7.6
1985

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTREAL

Service de
l'éducation des adultes

9370553

Sommaire

PRÉSENTATION

Fernand Benoit 3

Une innovation en alpha

TROIS BANDES DESSINÉES RACONTENT COMMENT DEVENIR
UN CONSOMMATEUR AVERTI! 5

bandes dessinées et consommation

"MATÉRIEL D'APPRENTISSAGE ORIGINAL AMUSANT, QUI
DONNE LE GOUT DE LIRE" 8

Yolande Tourel, Judith D.-Legros, Ginette Leroux 8

MINI-DOSSIER: JEUNES 15

Les jeunes analphabètes

"UN SENTIMENT D'ÉCHEC CONSTANT"

Entrevue avec Marie-France Barré, Judith D.-Legros
et Louise Paradis, formatrices. 17

DE LA DIFFICULTÉ AVEC LES "MOINS"... MAIS DES IDÉES
EN PÉDAGOGIE PLEIN LA TÊTE!

Entrevue avec Georges, étudiant. 22

il a "lâché" l'école à 14 ans!

"ON A PAS EU LA BASE D'APPRENDRE COMME IL FAUT"

Entrevue avec Robert, étudiant. 26

Au Centre Sainte-Jeanne-D'Arc

UNE DÉMARCHE DE DÉVELOPPEMENT GLOBAL AUPRÈS DES
JEUNES

Marie-France Barré, Judith D.-Legros

32

Au Centre Champagnat

UNE TROUPE D'INTERVENTION MAISON: "ON S'AMUSE...
ET ÇA AIDE À MIEUX PARLER!"

Sylvia Loranger

36

TROIS EXPÉRIENCES NOVATRICES

42

"J'apprends avec mon enfant"

UN RAPPROCHEMENT HEUREUX DANS UN MILIEU DE VIE
MÉCONNU: L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Louise Paradis

43

11e année d'expérience

LE MICRO-ORDINATEUR, INSTRUMENT PRIVILÉGIÉ POUR
PROVOQUER UNE EXPRESSION ORIGINALE!

Hélène Blais

52

L'ALPHABÉTISATION AUX RYTHMES DU REGGAE, DE LA
Valse ET DE LA CHANSON ANGLAISE!

Rose-Marie Whalley

56

Présentation

Encore cette année, quelques milliers d'adultes ont fréquenté les diverses activités d'alphabétisation offertes par le Service de l'éducation des adultes de la CECM. A plein temps, à temps partiel, en toute saison! Plus de soixante-dix (70) formateurs et formatrices ont animé ces rencontres soit dans des centres de formation, soit dans les locaux de divers organismes.

Et la clientèle analphabète rajeunit. Depuis plus de cinq ans, on pouvait observer cette tendance. Mais en 1984-85, grâce notamment au programme québécois d'aide aux jeunes assistés sociaux qui retournent aux études, la population des jeunes étudiants analphabètes s'accroît de façon significative. Aussi, retrouverons-nous dans cette brochure un mini-dossier sur les jeunes dont plusieurs éléments proviennent d'un matériel (non encore traité) d'une recherche-action présentement en cours sur cette population.

La protection du consommateur particulièrement démunie qu'est l'analphabète a fait l'objet d'une attention toute spéciale. L'Office de la protection du consommateur et le Service de l'éducation des adultes ont co-produit trois bandes dessinées, à caractère pédagogique, portant sur la vente itinérante, les voitures d'occasion et les garanties. Nous faisons état de cette réalisation.

On lira également dans ce Dossier 1985 d'Alphabétisation des récits d'activités novatrices menées en cours d'année par des intervenantes soucieuses de mieux répondre aux besoins incessants de la population analphabète.

Fernand Benoit

LA VENTE ITINÉRANTE



Québec ☐☐

Une innovation en alpha

Trois bandes dessinées racontent comment devenir un consommateur averti !

Paul et Paule forment un couple moderne... dans une société de consommation! Et comme la majorité des gens, ils connaissent mal les lois qui pourraient les protéger comme consommateurs.

Paul et Paule sont les personnages de trois bandes dessinées qui vivent des situations banales de la vie quotidienne: une télévision défectueuse, l'achat d'une voiture d'occasion, la sollicitation à domicile! Connaissent-ils les dispositions légales concernant les garanties? Les précautions à prendre lorsque l'on désire acheter une voiture d'occasion? Les recours possibles lorsque l'on succombe aux pressions d'une vendeuse itinérante qui nous convainc que l'achat d'un robot-cuisinier est essentiel à notre bonheur!

L'Office québécois de la protection du consommateur désirait mieux faire connaître la loi de la protection du consommateur auprès d'un public-cible prioritaire mais difficile à rejoindre: les analphabètes.

Le Service de l'éducation des adultes de la CECM estimait essentiel la formation de l'analphabète, citoyen particulièrement démuné dans une société de consommation.

Résultat: la coproduction d'un matériel original, sinon unique au Québec, de trois bandes dessinées: "La vente itinérante"; "Les voitures d'occasion"; "Les garanties". Trois histoires inventées par une formatrice en alpha (Nicole Lachapelle-Caya), illustrées par Serge Gaboury. Trois histoires amusantes. Trois histoires qui informent de certains aspects de la loi de la protection du consommateur.

Conçue comme outil pédagogique, chaque bande dessinée est suivie d'exercices de renforcement: "mot-mystère", "mots croisés"...

On lira, plus loin, le témoignage de trois formatrices de la CECM qui ont utilisé ces bandes dessinées dans le cadre de leurs activités régulières d'alphabétisation.

Les coordonnateurs du projet, Lily Gaudreault (pour l'Office de la protection du consommateur) et Fernand Benoit (pour la CECM) invitent tous les formateurs d'alpha qui

utiliseront ce nouveau matériel, à leur faire parvenir commentaires et suggestions susceptibles d'améliorer la formule.

Les intervenants en alphabétisation peuvent commander les trois bandes dessinées, pour eux-mêmes et leurs étudiants, en écrivant aux adresses suivantes:

"Matériel pédagogique d'alphabétisation"
Service des relations publiques et de l'éducation
Office de la protection du consommateur
6, rue de l'Université
2e étage
Québec (Québec)
G1R 5G8

ou

"Secteur alphabétisation"
Service de l'éducation des adultes
Commission des écoles catholiques de Montréal
3737 est, rue Sherbrooke
Montréal (Québec)
H1X 3B3

CE MATERIEL EST GRATUIT

LES VOITURES D'OCCASION



Québec ■■

Bandes dessinées et consommation

Matériel d'apprentissage original, amusant, qui donne le goût de lire!

En ce début de session d'été, je songeais à différentes exploitations possibles de ce matériel nouveau et très attrayant (les bandes dessinées sur la consommation). L'occasion m'a été donnée d'en faire une première utilisation, j'en conviens un peu rapide et informelle et essentiellement orale, mais ce fut un choix en fonction de circonstances particulières.

J'avais commencé la session avec un groupe pré-secondaire I. Le vendredi 28 juin, au matin, nous avons accueilli dans notre local, des étudiants issus d'un autre groupe: pré-secondaire II. Un formateur et une formatrice étaient, ce matin-là, occupés à faire passer des tests à de nouveaux étudiants.

Au total donc, un groupe de 16 participantes et participants. Je souhaitais orienter notre matinée plus vers les autres "savoirs" que vers le "savoir écrire" pour plusieurs raisons: le caractère passager de cette situation et le nombre, mais surtout, pour favoriser l'échange entre les 2 groupes rassemblés ce jour-là.

Je leur proposai les 3 bandes dessinées en donnant quelques informations sommaires sur le thème; juste de quoi faciliter leur choix. Le sujet et les coéquipiers choisis, trois groupes se formèrent.

Je voudrais signaler ici, l'aspect plus motivant car plus "vrai" du fascicule lui-même par rapport aux photocopies. "C'est une vraie bande dessinée, une vraie revue; c'est pas des photocopies, il y a de la couleur", s'exclamèrent les étudiants, heureux d'avoir en main un tel matériel.

Je leur proposai une lecture individuelle avec possibilité de faire appel à leurs compagnons, au dictionnaire ou à moi-même s'ils rencontraient des difficultés dans la compréhension du vocabulaire. Peu de mots ont nécessité le dictionnaire; les éclaircissements parfois nécessaires ont été apportés par la discussion à l'intérieur du groupe.

Après cette première lecture, ils étaient invités à répondre par écrit:

- collectivement, aux questions suivantes:
 - 1) Quelles informations ce document vous a-t-il données?
 - 2) Pourquoi sont-elles importantes?
- Individuellement, à la question suivante:
 - 3) Ces informations sont-elles nouvelles pour toi?

Et voici le temps de la lecture à haute voix.

"COMME AU THÉÂTRE! ÉCRIVONS NOTRE PROGRAMME ET PRÉSENTONS NOS PERSONNAGES AU PUBLIC"

Ainsi, les personnages ont été identifiés, les noms des "acteurs" et "actrices" écrits au tableau; le titre a été donné.

Excellente initiative qui permettait aux 2 groupes qui n'avaient pas le texte sous les yeux, de suivre plus aisément les dialogues.

Chaque groupe a ainsi lu ou plus exactement joué pour les autres.

Nous avons beaucoup apprécié ces moments: chacun est parvenu à rendre sa lecture expressive, à traduire par l'intonation, par des mimiques et même par des gestes, les émotions des personnages. (Nous avons remarqué ensemble auparavant, l'importance du graphisme et des signes de ponctuation pour bien faire passer les intentions des personnages).

Ensuite, la réponse aux questions posées a donné lieu à des discussions au sein d'un même groupe: les interprétations étant parfois différentes.

Cela nous a donné l'occasion de revenir au texte pour vérifier l'information.

Par exemple: "les 10 jours pour annuler le contrat à partir du lendemain où tu as la copie signée, y compris les fins de semaine et les jours de Fête" (dans "La vente itinérante", p.6)

Cette dernière information avait été interprétée de 2 façons:

- il faut enlever les jours de Fête et les fins de semaine, c'est-à-dire les ajouter aux 10 jours;

- il faut compter les jours de Fête et les fins de semaine comme les autres jours.

Ou bien, autre exemple: le contenu de la "garantie légale" et de la "garantie conventionnelle" (dans "Les Garanties" p. 3 et 4).

Dans un premier temps, les trois groupes ont évoqué les informations que j'appellerai pratiques ou encore techniques: durée et contenu des garanties, documents nécessaires, délai pour annuler le contrat...

Mais, Ayad nous a fait remarquer qu'il avait retenu d'autres points:

- la prudence et même la méfiance devant des offres alléchantes;
- la nécessité de bien s'informer avant d'effectuer un achat, sur nos droits en tant que consommateur;
- l'existence d'un Office de la Protection du Consommateur.

En consommateur averti, voici l'une de ses réactions: "C'est vrai que l'appareil, le robot-cuisinier, est très pratique. On peut faire beaucoup de choses. Mais il faut toujours se demander si on en a vraiment besoin! Et puis, est-ce qu'il l'aurait acheté si on n'était pas venu chez lui pour le vendre? Il aurait aussi pu le magasiner ailleurs et profiter des spéciaux à l'occasion de la Fête des mères ou avant Noël par exemple..."

La discussion s'est ainsi élargie et nous avons ensuite abordé la notion d'esprit critique dans d'autres domaines: la publicité surtout mais aussi, lorsque nous écoutons la télévision ou regardons les journaux.

C'est "la vente itinérante" qui a intéressé plus particulièrement les étudiants. Il faut dire que Franco a été victime de ce procédé il y a quelques années et a perdu 200,00 \$. Cela a suscité beaucoup de réactions.

Et puis, les clins d'oeil entre les deux personnages et le fait que ce soit l'homme qui se laisse prendre (ils ont affirmé que d'habitude, ce sont plutôt les femmes qui sont plus influençables!), alors que la femme arrange la situation, les a beaucoup amusés.

Autre sujet de discussion?

Mais l'heure du repas était là. Certains avaient regardé jusqu'à la fin du fascicule, et ont voulu emporter les exercices proposés sur le vocabulaire.

Merci au Service de l'éducation des adultes et à l'Office de la protection du consommateur pour ce matériel d'apprentissage original et présenté de façon amusante.

Nous avons ri ensemble et c'est bien important!

Ce survol s'est avéré positif et m'a donné le goût de me pencher sur une exploitation plus approfondie du code écrit, d'ici la fin de la session.

Yolande Tourel

"LES MOTS UTILISÉS NE SONT PAS COMPLIQUÉS"

Bravo à Nicole Lachapelle-Caya pour ses trois albums de bandes dessinées sur les thèmes de la vente itinérante, de l'achat de voitures d'occasion et des garanties.

Voici les commentaires écrits que j'ai recueillis suite à la lecture de l'album sur la vente itinérante.

- Je trouve cela très intéressant, surtout qu'il y a des dessins. (Serge)
- Les mots utilisés ne sont pas compliqués. (Sylvie)
- Les conseils qu'on nous donne sont clairs et nets. (Sylvie)
- J'aime ça un livre de bandes dessinées, celui-là est drôle et nous permet d'apprendre des choses sur nos droits. (André)
- Avec les illustrations, je saisis plus vite ce que je lis, je retiens mieux. (Gabriel)
- Ça nous donne le goût de nous renseigner pour pas se "faire embarquer". (Richard)
- Les dessins sont originaux et illustrent bien ce qui est écrit. (Nathalie)

- Le vocabulaire est bien choisi. (Sylvain)
- J'espère qu'il y aura plusieurs albums. Ça donne le goût de lire. (Marie-Rose)

Une fois les commentaires recueillis, j'ai voulu m'assurer de la compréhension du thème. Ils devaient écrire deux (2) conseils qu'ils pourraient donner à un(e) ami(e) qui vient de se faire avoir par les belles paroles d'un vendeur itinérant. Tous ont réussi à dégager assez clairement les étapes à suivre pour se libérer d'un contrat sous pression. Dans le cas des conseils formulés moins clairement ou moins explicites, ensemble, au tableau, ils ont retravaillé la construction des phrases ou le sens de la consigne.

La lecture du 2e album, (achat de voitures d'occasion) fut suivie d'une discussion faisant appel à leurs expériences de consommation. L'objectif de la discussion était de les amener à conclure que la prudence invite à consulter l'Office de la protection du consommateur avant de bâcler l'achat à la hâte et à lire les étiquettes apposées sur les voitures usagées. Enfin, j'ai suggéré d'arrêter chez le marchand de voitures près du Centre pour vérifier la compréhension des étiquettes et si celui-ci était en règle avec les recommandations de l'Office. Deux ou trois jeunes hommes ont eu la curiosité de vivre l'expérience. Puis, voyant que les dessins et les personnages les séduisaient, j'ai composé un exercice de vocabulaire et de notions grammaticales.

Le 3e album (sur les garanties), je l'ai laissé tout simplement sur une étagère de la classe. Au moment d'une pause, plusieurs en ont profité pour en faire la lecture et la recommander immédiatement aux autres. Au retour de la pause, il était nullement question de faire autre chose. De façon informelle, mais organisée, ils ont lancé le débat et passé leurs commentaires.

Je propose finalement un exercice de mémoire du genre:

- identifier les 3 thèmes des bandes dessinées;
- nommer une directive à suivre dans l'achat des voitures d'occasion;
- dites comment faire pour annuler un contrat.

Le test d'intérêt pour les bandes dessinées est réussi. A quand la publication de d'autres thèmes??

Judith Désilets-Legros

UN THÈME QUI COLLE AU VÉCU DES ÉTUDIANTS

Ginette Leroux a utilisé la bande dessinée sur la vente itinérante au premier niveau d'alphabétisation en fin de session. En deux périodes de 50 minutes, elle s'est assurée de la compréhension du message (par des exercices de lecture et d'écriture ainsi que par la discussion de groupe) et de la compréhension critique de la société de consommation (par un débat sur les pressions exercées sur les consommateurs et sur l'identification de ses vrais besoins).

Le lendemain, lors d'une dernière période de 50 minutes axée sur le renforcement, la formatrice a invité le groupe à faire les exercices proposés dans la bande dessinée, particulièrement le "mot-mystère" et les "mots croisés".

Cette première utilisation de cette bande dessinée sur la protection du consommateur offerte à des étudiants du premier niveau d'alphabétisation, a permis, selon la formatrice:

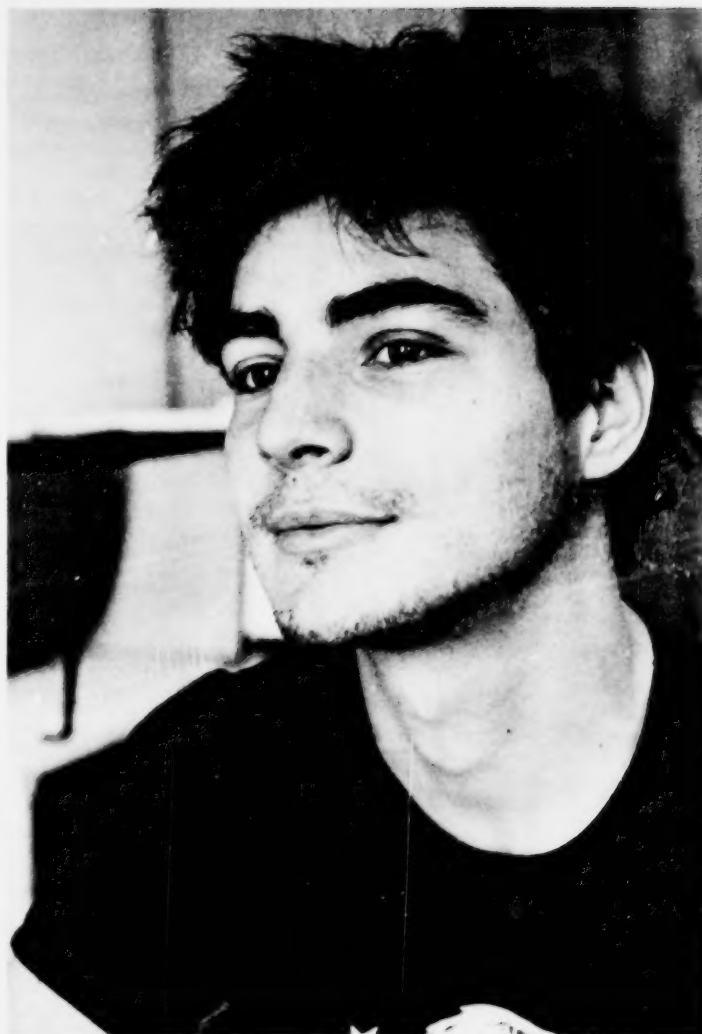
- 1) de constater la pertinence de ce nouveau matériel même auprès d'un public-cible particulièrement démunie quant à la connaissance du code de la langue. Malgré des expressions juridiques et un vocabulaire parfois nécessairement technique, le texte de cette bande dessinée est "facile à lire";
- 2) de constater l'intérêt certain suscité par un thème qui colle au vécu des étudiants (un d'entre eux a même affirmé avoir été victime d'une telle situation), ce qui permet de les amener à une réflexion critique sur une société de consommation particulièrement oppressante auprès de cette clientèle.

LES GARANTIES



Québec ☐☐

Mini-dossier : Jeunes



Année internationale des jeunes. Opération Déclic. Retour aux études des jeunes adultes...

Et, parmi ceux-ci, des 18-30 ans qui ne possèdent pas (ou ne possèdent plus) les pré-requis nécessaires aux études secondaires. Dans ce mini dossier Jeunes, on trouvera deux textes qui décrivent des interventions menées auprès de cette clientèle.

Mais on trouvera, d'abord, des extraits d'entrevues, d'une part, avec des formateurs et, d'autre part, avec deux jeunes de 24 et 26 ans. Ces entrevues font partie d'un matériel amassé lors de la première étape d'une recherche-action conduite présentement à la CECM sur les stratégies d'interventions auprès de jeunes analphabètes. Cette recherche-action, menée par Janine Noël, formatrice en alpha et Fernand Benoit, vise à mieux identifier la clientèle des jeunes analphabètes, à assurer la critique des interventions actuelles et à identifier, avec la participation active des jeunes et des formateurs, des stratégies d'interventions plus pertinentes.

Les jeunes analphabètes

«Un sentiment d'échec constant»

Voici des extraits de propos tenus lors d'une entrevue de groupe menée dans le cadre de la recherche-action sur les jeunes analphabètes...

Propos tenus par trois formatrices: Judith Désilets-Legros, Marie-France Barré et Louise Paradis.

SUR LA PERCEPTION DE LA CLIENTÈLE

- On s'aperçoit que, quand ils arrivent à des cours en alphabétisation, ils sont très, très critiques, ont vécu des choses très difficiles et puis l'approche est plus difficile je trouve, comme premier contact avec ces gens-là, qu'avec un adulte...
- La motivation me semble peut-être moins présente pour la plupart des étudiants que j'ai...
- Ils ne sont pas venus d'eux-mêmes, ils sont sollicités...
- Cela ajoute une autre dimension importante. Il y a certaines pressions à savoir: ou bien c'est du rattrapage scolaire ou bien on fait une autre formule, en tout cas, le choix est quand même limité...
- J'aimerais rajouter ceci: pourquoi la motivation est moins grande? C'est que les adultes en-haut de 30 ans ont comme un transfert qu'ils peuvent faire surtout chez ceux qui travaillent. Ils viennent pour une raison précise: c'est soit pour améliorer leurs conditions au travail ou en tout cas de faciliter leurs conditions.

Tandis que chez les jeunes, ils ont comme rien. ils vont là parce que: soit qu'ils sont à la maison, soit que les parents les poussent, parce qu'ils ont arrêté l'école ou parce qu'ils sont sur le Bien-Etre Social ou le Supplément.

En tout cas, il y a tout ça qui joue et qui fait que la motivation, le transfert des acquis, le transfert de ce qu'ils sont allés chercher là, ne se fait pas tout de suite. Cela fait que la motivation est moins grande...

- En tout cas, je trouve cela très important, ce que tu soulignes, c'est que le recul n'est pas encore fait. Comme la plupart des gens qu'on a. ils ont connu le système scolaire, sont allés dans les polyvalentes, y en a même qui nous apportent un certificat de Secondaire III professionnel court ou occupationnel ou en tout cas d'autres formules semblables mais qui, selon moi, ne les habilitent pas à avoir des compétences spécifiques. Il n'y a rien d'acquis et puis c'est de les confronter, il me semble, à nouveau, face à un échec qu'ils ont connu tout au long de leur expérience scolaire.

C'est un échec pour eux autres, l'école, pour toutes sortes de raisons. Pas parce qu'ils n'ont pas les talents ou les capacités. Ils ont tellement de carences pour la plupart sur le plan social, sur le plan affectif, ce sont des gens démunis qui ont vraiment des gros problèmes sur le plan de la personnalité, des gros problèmes, en tout cas, dans le sens qu'ils ont une image négative d'eux-mêmes très forte, un sentiment d'échec constant, comme s'ils n'arrivaient pas à se situer nulle part dans la vie, ils ont peu d'expérience de travail parce que, souvent, ils n'ont pas été capable de s'en trouver ou de garder leur emploi; c'est un autre aspect à travailler.

En tout cas ce qu'on remarque au niveau de l'apprentissage ce sont les difficultés de concentration, d'attention et de mémoire et de faire des liens, d'être capable de transposer des connaissances par rapport à du vécu. Le recul est pas fait encore.

J'aimerais juste ajouter pour compléter: c'est que, en plus, ces gens-là ont toujours été marginalisés dans un système scolaire...

- La difficulté de faire du français. Ils n'ont pas de vocabulaire, les mots ne leur parlent pas, les mots, ça ne leur dit rien, ils n'ont pas développé la curiosité, ils ont de la difficulté à faire des liens, des associations, les liens entre les mots, le sens des mots, jouer avec les mots, les mots d'esprit. Je veux dire qu'il n'y a rien qui leur parle là-dedans, il leur faut mettre beaucoup beaucoup d'énergie pour qu'une phrase arrive à leur parler. C'est ça la réalité, lorsque tu parles c'est ça que tu dis, c'est tout lié à cette difficulté-là.

Une grande faiblesse de vocabulaire, on dirait qu'ils n'ont pas d'autres moyens, ils n'ont pas de moyens, c'est comme si la télévision, la radio qu'ils écoutent, peut-être les journaux, il n'y a rien, pas d'avenir avec ça. Puis les apprentissages, c'est comme si l'école c'est une réalité, puis le vocabulaire c'était une autre...

- Moi, je veux pas situer par rapport à la personne. Il y a une situation scolaire qui a fait que ces gens-là sont comme ça, parce qu'ils ont été parachutés à cause de leurs faiblesses au niveau des notes, dans des cours comme au professionnel court: où que les jeunes sont vraiment pas amenés, justement, à développer une capacité, d'avoir le goût de lire, d'écrire.

Ces enfants-là, à partir du moment où ils sont là, ils n'écrivent plus. C'est très manuel ce qu'ils font, puis ils ne développent pas le goût, la curiosité, c'est ce que je remarque.

Au niveau culturel, il y a des choses qui les intéressent. Il y a la musique qui n'est peut-être pas la nôtre, mais d'aller plus loin pour eux, ils ne sont pas habitués à ça, la persévérance aussi. Aussitôt que c'est dur, c'est fini. C'est comme si l'aspect de toute la persévérance chez ces gens-là, même chez l'adulte en-haut de 30 ans, c'est pas facile, mais chez le jeune, je remarque qu'il va réagir plus, plus subitement aux difficultés, il va dire: "Je suis pas capable, je suis pas capable, c'est fini, j'arrête ça là."...

- Ce qu'on remarque aussi, c'est comme s'ils n'ont pas d'image de référence. Ils disent une phrase, ça ne leur dit rien. Ça va plus loin que ça parfois. On va leur parler par exemple d'un lac, une situation très visuelle, il me semble qu'il n'y a pas d'image qui se forme c'est comme s'ils n'avaient pas de référence. Ne serait-ce dans leur environnement très proche, ils ont de la difficulté à situer les rues, l'est, l'ouest, le centre-ville, la Place Ville-Marie ou des trucs, finalement, qui font partie de la ville.

C'est comme, s'ils avaient été exclus de tout ça, comme si tout ça était endormi, comme si c'était complètement amorti.

Ce que je remarque aussi, c'est la difficulté d'intégrer les différents aspects du quotidien. Tout a tellement été segmenté dans leur passé, c'est-à-dire on a fait une période de rembourrage, une période de ça, une période de ça, c'est comme s'ils ne sont jamais capable de suivre le lien qui peut s'intégrer dans tout ça, tant en français, que géographie, parce qu'on parle français, on le lit, faire des mathématiques c'est lire des problèmes, c'est du français aussi, être capable de faire des liens, articuler ce qu'ils voient ce qui fait partie de leur vie, c'est comme si tout était segmenté, si eux-autres étaient exclus de la réalité extérieure...

- C'est l'aspect qui est le plus difficile à développer chez ces gens-là; c'est l'aspect de l'utilité de l'école,

c'est-à-dire que tu peux t'en servir de ça, d'apprendre dans les écoles, d'apprendre à lire, à écrire, pour eux autres: il y a l'école et il y a leur vie. Ils vont à l'école parce qu'ils doivent y aller, suivent des cours pour apprendre à lire et écrire, puis partent de là, et puis comme si c'était une autre affaire, ils repartent dans leur quotidien.

C'est pour ça que le transfert des acquis se fait très très difficilement pour ces gens-là. C'est sûr, que c'est dur, les progrès sont très petits, très, très petits...

- Tantôt tu parlais de cadre de référence. Ils se déplacent rarement seuls. La preuve, c'est quand ils nous arrivent, ils viennent souvent, la première fois, accompagnés du père ou de la mère, c'est arrivé souvent qu'on a vu ça cette année.

Ce sont quand même des jeunes qui sont allés à l'école, qui ont circulé, mais 3 ou 4 rues c'est une distance énorme.

- Moi, j'ai des jeunes qui ont des enfants; ces gens-là sont nés dans ce quartier-là. Une fois, j'ai voulu aller manger avec eux (ils restent entre les rues Marianne et Rachel sur Laval), je voulais les amener sur la rue Duluth et ils n'ont jamais voulu. C'était trop loin et cela les insécurisait. Ils ont voulu aller au coin de leur rue. On dit que c'est très présent dans les milieux défavorisés...

SUR LES CAUSES PRÉSUMÉES DE CET ANALPHABÉTISME

- On a abordé, au niveau du milieu scolaire, le rôle qu'à joué là-dedans et qu'il joue encore je pense: le milieu familial. Parce que, en général, le noyau de la famille est déjà éclaté avec des images toujours négatives du père ou de la mère. Le père qui travaille pas, les problèmes de boisson, toutes sortes de problèmes.

Donc ils viennent de milieux très très fermés, ce qui fait qu'au moment où ils sont entrés à l'école, déjà les problèmes étaient là. Des enfants qui ont été peu sollicités dans leur jeune enfance pour éveiller la curiosité, et finalement il faut que cela soit fait à un moment donné.

Il y a aussi que les jeunes vont dire: "Moé, mon père y a jamais étudié, puis y travaillait à son compte et moi je vais travailler pour mon père. J'ai pas besoin d'apprendre. Qu'est-ce que cela me donne de perdre mon temps sur les bancs d'école." Pour lui, il ne voit pas la nécessité...

- Au départ, les jeunes nous arrivent avec un bagage de carences, des passés de violence, d'isolement, de manque de stimulation à tout point de vue. Un sentiment de toujours être victime; de jamais avoir de pouvoir sur leur vie, sur leur environnement, comme s'ils subissaient tout ce qui leur arrive. Comme si, jamais quelque part, il y avait quelque chose qui leur appartient, sur laquelle ils peuvent avoir le contrôle.

Ils sont arrivés à l'école et puis comme l'école est supposée leur tracer qui on sera plus tard, où l'on sera situé dans les échelles sociales, c'est sûr qu'au départ, si tu pars avec moins de bagages, c'est plus difficile de faire le chemin de la longue échelle ce qui fait qu'ils ont été exclus. Puis comme ils ne sont pas aptes à entrer dans la compétition, parce qu'ils n'ont pas étudié pour entrer dans la compétition sociale, on les met carrément dans une voie de garage, qui ne mène, finalement, nulle part actuellement...

- Ce sont des gens qui sont généreux, qui ont du cœur. tu leur demandes un service, ils sont capables. Ils ont vraiment une intelligence très concrète, très pratique pour se débrouiller, mais actuellement la société fait très peu appel à ça parce que tout est très sophistiqué et on a des exigences vraiment très démesurées par rapport au besoin des fonctions.

Alors eux autres, on ne les placent nulle part, ou, en tout cas, ils en ont le sentiment d'avoir leur place nulle part. Donc les causes pour eux, c'est un échec...

De la difficulté avec les «moins»... mais des idées en pédagogie plein la tête!

GEORGES A 24 ANS, CÉLIBATAIRE ET "SUR LE BIEN-ÊTRE".

"Mon vrai père de sang, lui sait ni lire ni écrire, c'est un illettré, parce que je veux dire qu'y a commencé à travailler très jeune, mais ma mère a sait lire couramment mais c'est pas qu'est-ce qu'y a de plus formidable. Elle a fait sa cinquième année."

GEORGES A QUITTÉ L'ÉCOLE À 15 ANS, SANS AVOIR TERMINÉ SON SECONDAIRE I. POURQUOI?

"Parce que un moment donné, ça n'allait pas très bien dans ma famille. J'ai décidé de quitter mes parents et pour pouvoir quitter mes parents, y a fallu que je me trouve une job, que je me mette à travailler, que je me louse un appartement et tout le kit que ça prend pour vivre ça."

ET LE TRAVAIL?

"Ben, à cause que j'avais de la difficulté à lire puis à écrire, j'ai eu beaucoup de problèmes."...

"J'ai gardé très peu mes jobs parce que j'avais de la difficulté à lire et à écrire."

- QUAND TU AVAIS 15 ANS, QUAND TU AS LACHÉ L'ÉCOLE, QU'EST-CE QUE TU VOULAIS FAIRE DANS LA VIE?

"Ben à ce moment-là, je veux dire l'informatique était pas aussi développée que maintenant, mais j'aimais beaucoup l'électronique. Je réparais des radios, faire des enregistrements de haute fidélité, faire des montages de musique et tout ça. L'électronique m'a toujours très fasciné. Et aussi la photo."

- DONC, QUAND TU AS QUITTÉ L'ÉCOLE, C'ÉTAIT PAS PARCE QUE TU N'AIMAIS PAS ÇA?

"Non, c'est parce que je voulais avoir un peu de liberté, je voulais, je me sentais prisonnier chez moi, pis je voulais avoir un peu de liberté, pis je voulais apprendre le

roulement de la vie. Je me sentais prêt à affronter l'ABC de la vie comme qu'on dit. Et je voulais foncer tête première dedans...

Je voulais pas m'occuper du reste. Pis en vieillissant, dès que j'ai pogné 20, 21, j'ai commencé à voir que pas de base de fonctionnement de français et de mathématiques, qu'on pouvait pas faire grand chose, dans l'entourage, pis c'est là que j'ai "djammé"...

Quand j'ai quitté l'école, j'ai arrêté de faire la pratique de la lecture et de l'écriture aussi ça fait que ça c'est en retourné de y'où ça v'nait!"

- COMMENT TE DÉBROUILLES-TU EN FRANÇAIS MAINTENANT?

"Ben, je lis c'est ça qui faut. Ben des livres que j'emprunte à la bibliothèque. C'est sur les ordinateurs parce que ça me fascine. Ça fait qu'à ce moment-là j'va être plus motivé encore pour apprendre. Parce que là c'est un domaine que j'aime. Ça fait que là, à ce moment-là, j'va être plus intéressé à faire des efforts pour essayer de comprendre les mots savants qui mettent dans l'livre. Ça fait que là, à ce moment-là, ça me d'mande plus d'efforts parce que c'est pas des p'tits livres comme qu'on a ici au Centre, c'est des termes compliqués, des mots qu'on voit pas souvent, ça fait que ça me d'mande beaucoup plus d'efforts mentalement, ça fait que j'trouve que c'est bon."

- QUAND TU LIS, TU COMPRENDS BIEN?

"Au commencement j'comprenais pas comme il faut. Je lisais, mais je ne comprenais pas qu'est-ce que je lisais parce que je lisais (le - la - le - ma). Je lisais mais j'comprenais pas ce que je lisais. Ça fait que j'avais l'air de (excusez-moi le terme) j'avais l'air toto au bout de la ligne. Peut-être que j'avais lu quasiment une page mais j'avais rien compris....

Mais j'avais un ami compréhensif. J'y prêtais mon magnétophone et y m'enregistrait des livres. Pis moé quand j'avais les cassettes, j'écoutais le livre. Mais qu'est-ce que je faisais, je prenais le livre pis à tous les pages que j'avais terminé, je mettais le numéro de la page qu'y venait de finir ça fait que là j'pouvais suivre, et lire un livre. C'est qu'à ce moment-là j'faisais pas juste écouter, j'essayais aussi. J'mettais les deux fonctions, les deux modes de pratique en fonction. J'me servais de mes oreilles et de mes yeux aussi. Si t'as la cassette, t'écoute le livre c'est ben beau mais tu fais pas d'effort, ça t'aide pas nulle part. Ça fait que si t'as la cassette pis t'assayes de lire, pis t'assayes de lire tout en suivant la cassette, t'as plus de chance que ça rentre plus

facilement, tu te développes plus rapidement aussi."

- PUIS EN MATHÉMATIQUES?

"En mathématiques, c'est pas si pire. J'ai quelques problèmes avec les "moins", mes "plus" c'est pas si pire, mes "fois" non plus, les divisions c'est pas si pire non plus. C'est surtout mes retraits, les "moins" que j'ai de la difficulté."

- AS-TU DES IDÉES SUR DES FAÇONS D'APPRENDRE AUTREMENT?

"Oui. D'ailleurs, les microprocesseurs, moi j's'rais d'accord pour que ça rentre au cours des adultes aussi, parce que tout s'en vient, ben vite. Pour te faire griller une tranche de pain va falloir que tu t'erves de ton microprocesseur bientôt. Déjà, à Toronto, y on sorti un nouveau microprocesseur pour les automobiles. Si le microprocesseur détecte que t'es trop ivre pour conduire, a l'interdit à ta voiture de démarrer. Tout s'en va vers l'informatique, ça fait que moi, j'serais pour l'informatique. Ça s'rait des programmes pré-établis, t'aurais des travaux, des recherches à faire avec l'ordinateur. J'trouve que ça s'rait intéressant avec le vidéo, aussi avec les cassettes tel que j'vous parlais, ou un texte qu'on écoute et on a un questionnaire à répondre par rapport à qu'est-ce qu'on a écouté. T'écoutes ton texte comme il faut, 1 ou 2 fois si y faut, après tu réponds aux questions mais t'as pu le droit de revenir à tes cassettes. Tu réponds à ton texte, après ça tu ré-écoutes ton texte par ta cassette, pis tu vérifies pour voir réellement si t'as fait des fautes en quelque part. Je trouve que ça aussi ça s'rait un moyen."

- COMME ÇA, TOI TU ES POUR ÇA L'UTILISATION DE DIFFÉRENTS MOYENS, POURVU QUE CE SOIT INTÉGRÉ?

"Que ça soye accepté et intégré. Même déjà, ici, on a parti un petit projet qui s'appelle: Projet Info. Pis c'est moi qui donne une préparation à l'informatique aux autres élèves parce que j'ai l'appareil, j'sais comment qu'il fonctionne..."

Le Projet Info, c'est que avec les professeurs et moi et les élèves, on travaille sur apprendre les termes de l'informatique et puis aussi qu'est-ce que ça peut nous apporter dans la vie, qu'est-ce qu'on peut faire avec un ordinateur, notre biorythme, savoir comment qu'on file physiquement, intellectuellement, émotivement. On peut faire des jeux de cartes, comment apprendre comment faire des chèques, comment faire des mathématiques avec l'ordinateur, je l'ai le programme, des jeux de mots aussi, tu peux faire des jeux de mots aussi, tu peux à peu près n'importe

quoi. Ben, moi, c'est de leur expliquer avec certaines clés qu'est-ce que tu peux faire. Comme supposons que j'donne "In put DS" bon, qu'est-ce que ça veut dire ça. Moé, j'donne à la machine l'ordre de, quand à voé, R-straight, ça veut dire d'aller voir plus loin pour la réponse. Mais si j'y met "Out put - In put - out straight". out straight= "125"...

J'ai un TRS-80 chez-moi et je l'apporte au Centre régulièrement...

Ben quand les professeurs sont prêts à nous recevoir dans leurs cours, à ce moment-là, je l'emmène. Qu'est-ce qui est le fun aussi, j'leur laisse toucher la machine, j'leur laisse voir les cassettes, j'leur laisse s'en servir eux autres mêmes, j'leur laisse "loader" le programme eux autres mêmes tout ça, afin qu'ils soient réellement en contact avec la machine."

- C'EST UN BON PROJET. EN AS-TU D'AUTRES COMME ÇA?

"Oui, j'en ai d'autres, mais c'est que là, j'ai pas assez de temps pour toute..."

Il a «lâché» l'école à 14 ans!

«On a pas eu la base d'apprendre comme il faut»

Robert a 26 ans. Une petite fille de deux ans. Il a lâché l'école à 14 ans sans avoir terminé son Secondaire III. Il a toujours vécu dans le Faubourg à m'iasse, dans le centre-ville de Montréal.

- POURQUOI AVAIS-TU LÂCHÉ L'ÉCOLE?

"Ben, moé, j'ai lâché parce que j'mé rendu compte que j'apprenais pas. Ça voulait pas. Les professeurs y donnaient un dictionnaire pis des feuilles. Pis y marquaient de quoi au tableau, pis y fallait qu'on copie ça tout le temps, tout le temps. Mais, moé, du copiage, j'étais tanné. J'ai dit: "Aie, on fait rien que copier."...

Quand t'as pas eu la clé pour partir comme y faut. Tsé veut dire; y mette ça là pis arranges-toé. Mais ça part pas ça. On a pas eu la base d'apprendre comme il faut."

- À CE MOMENT-LÀ, QU'EST-CE QUE CELA TE DISAIT, L'ÉCOLE?

"Ça m'disait pas rien. J'pensais même pas à ça. Y a des journées j'y allais, pis y a des semaines, j'y allais pas pantoute. Des fois, ça m'disait, j'ma y aller. Si a un affaire, j'y allais. Ça arrivait, les cours de menuiserie, y avait des cours d'électricité, des affaires de même, des affaires qui pouvaient être utiles dans la vie, un peu, on y allait. Pis l'éducation physique, on y allait, un peu, pour s'mette en forme. C'est tout."

- APPRENDRE LE FRANÇAIS ET L'ARITHMÉTIQUE, ÇA NE PARAÎSSAIT PAS UTILE DANS LA VIE?

"Dans c'temps-là, non. Dans c'temps-là, je m'souviens quand j'tais jeune, s'tait faire du mal, voler, barber un, barber l'autre, niaiser, toutes des affaires qui ont pas d'allure, des affaires qui ont pas d'sens."

- VOUS VIVIEZ TOUJOURS EN GANG?

"Ouais, des grosses gangs: des affaires de 13, 14 gars ou une quarantaine de gars. Toute des gars assez, qui veulent rien savoir de ça. On prenait un coup la fin d'semaine, fumait un joint temps en temps; tse la drogue."

- AS-TU TRAVAILLÉ?

"Ben, j'ai travaillé au port de Montréal comme débardeur. Pis là, j'restais là, c'était sua "slide", pis ça pognait pas tout l'temps. Ça fait que j'ai changé pour aller dans une manufacture de chaussures. Dans manufacture de chaussures y avait des troubles, parce que ch'avait pas lire, des fois y m'donnait des papiers pis j'avais tout l'temps des troubles à lire ou à écrire ça, ou les "tags" sué chaussures; tsé les imprimeries. Ben chu "fucké" avec ça. En moi-même, j'me dit: "Y va mette dehors, sartin", pis c'est ça qui est arrivé: y m'ont mis dehors, mon 4%. Là, fallait j'me trouve un aut' job. J'en trouvais pas d'aut' job. Ça fait que, y avait le Bien-Etre Social. Le Bien-Etre Social, c'est pas tout l'temps rose...

L'avant dernière job, là, j'ai été à voirie. J'ai travaillé pour la voirie, j'ai faite 6 mois. Pis à voirie, j'tais ben, sua maintenance, c't'une belle job. J'tais pas mal fier de ma job. Le gars y m'a dit que j'faisais l'affaire. Pis là, un man d'né, j'avais jamais eu d'l'argent d'même, moé, des grosses payes comme ça, des affaires comme 800, 900 piastres. J'ai dit: "Aie, c'est des méchantes payes ça, j'ai jamais eu ça des payes de même, moé. Ça fait que, quand arrivait la fin de semaine, j'te r'virais des méchantes brosses. J'fêtais ça, hein. Y a des fois que j'rentrais pas, j'tais trop malade de boisson. J'les appelais pis j'leur donnais une raison. Mais à force d'en donner, quand qué v'nu le temps de r'prendre les gars, moé, j'tais pas sa liste."

- QUELLES SONT LES CHOSES QUE TU AS APPRIS DANS LA VIE ET QUE TU TROUVES UTILES?

"Les affaires que j'ai appris pis qui m'a aidé beaucoup. J'ai appris par les vieux chez nous, les plus âgés là, à s'débrouiller dans vie dehors. Mais c'est simple, y m'ont montré à faire d'la "scrap", r'connaître le métal comme la "copp", le "brass", l'aluminium, la fonte, ces trucs-là. Pis se servir d'un aimant avec ces matériaux-là. Oû aller vendre ces matériaux-là, pour s'faire d'l'argent, pour s'débrouiller. Ça paye pas beaucoup, ça donne peut-être une trentaine de piastres ou une vingtaine de piastres par jour, mais c'est pas beaucoup d'avec la vie d'aujourd'hui...

Y a rien qu'on faisait pas, même j'ai travaillé pour le C.L.S.C. J'réparais des bicycles pour eux autres: bicycles à pédales. J'décapais des meubles, j'pognais des contrats de peinture itou. J'ai faite toutes sortes d'affaires: laver des cuisines avec du savon pis des trucs...

Mais y a des certaines choses que j'm'avançais pas. J'alais pas là. J'disais à moi-même: "J'pas capable de l'faire, j'va laisser la place à quelqu'un qui peut l'faire".

Si j'avoue qu'j'ai pas l'instruction pour l'faire, j'va peut-être le faire, mais avec la personne qui sait lire, on s'mettait 2 pis on l'faisait. Mais tout seul, j'l'aurais pas fait. J'm'arrangeais tout l'temps pour être 2 ou 3 pour que ça fonctionne le projet."

- ET TU AS FAIT BEAUCOUP DE CHOSES COMME CELÀ?

"Ouais, j'né faite pas mal. J'né faite de toutes les sortes. J'ai travaillé dans l'bas d'la ville pour Service d'Aide pour les Jeunes. Les emmener en camping. Projet 80; y appelait ça Projet 80 dans l'temps. J'leur montraient la boxe, j'leur montrais à jouer au basketball, à des éti-quetteurs nous autres, j'embarquais des jeunes là-dedans. "Ce que vous faites su l'coin d'la rue à niaiser-là, y a une place dans l'boute, un centre de loisir. Pourquoi vous embarquez pas là-dedans. On va en campagne, on va partout". Toutes les jeunes y v'naient, j'les embarquais. C't'as force d'en parler de bouche à oreille parce que les jeunes, si tu les implique pas un peu, y veulent pas. C'est d'niaiser su l'coin d'la rue pis c'est toute."

- ET VOTRE AMIE VIENT DU "FAUBOURG À M'LASSE", ELLE AUSSI?

"Non. Elle a vient d'la Gaspésie elle avec. Mais elle a été dans un foyer d'groupe, elle quand était jeune. A Rivière-des-Prairies, ces coins-là, dans l'boute du parc Belmont:..

Pis moé, j'l'ai connu, j'l'ai connue dans l'boute pis là j'dis à moi-même: "A l'air à être correcte, à l'air à être fine, pis j'va à garder pour moé". Pis ça fait que j'l'ai emmenée pis ça fait 3 ans qu'on vit ensemble, pis ça va ben. On a une belle p'tite fille en tout cas. Pis j'pense que c'est ça que j'ai faite de plus beau dans ma vie."

- QU'EST-CE QUE VOUS RÊVEZ DE FAIRE POUR ELLE?

"Oh boy! J'voudrais ben qu'à soit instruite c'te p'tite fille-là. Parce que j'n'assez arraché avec ça, moé, pis j'n'arrache encore. Mais ça commence à aller mieux. Depuis une couple de jours ça..."

- AS-TU L'IMPRESSION QUE CE QUE TU APPRENDS MAINTENANT VA T'ÊTRE UTILE DANS LA VIE?

"C'est peut-être pas utile. Ça s'ra peut-être pas utile mais ça peut pas nuire, ça st'officiel."

- ET POURQUOI CETTE RÉSERVE?

"Parce que j'ai été pour charcher des jobs pas mal une secousse, avant de v'nir icitte, pis tout partout, ou stu viens pour trouver une job, ben ça débouche pas à nulle

part. Ché pas si ça dépend parce que on est dans une crise économique ou une crise de travail ou y a trop d'monde je l'sais pas là. Ou t'as peut-être pas l'instruction pour avoir la job des fois, ou t'es pas, ché pas c'qu'arrive...

Mais ça va aider peut-être au point d'vue personnel, ça va aider. Les papiers, les p'tites affaires que ta r'çoit par la maille, les comptes d'électricité, les comptes de gaz, les lettres de docteur, les lettres d'avocat ça peut aider des affaires de même quand tu sais lire. Mais au point d'vue travail ça peut aider à des places, pas tout partout. C'est pas tout partout qui d'mande de savoir lire pis écrire...

Mais c'est bon pour remplir une formule d'emploi, c'est bon pour certaines choses. Y a ben des affaires tu peux t'servir pour lire. Mais aujourd'hui, lire, c'est marqué partout. Mais c'est plutôt lire qui est important parce que écrire. Écrire, j'ai r'marqué ça, l'monde écrit pas ben ben. Y lise ben plus que écrire. Mais c'est bon pareil de savoir écrire. Tu veux écrire à quelqu'un."

- UN MESSAGE TÉLÉPHONIQUE, TU ÉCRIS ÇA?

"Non. Un message au téléphone, j'essaie de le retenir par mémoire ou j'fais comme vous, j'prend la machine pis j'l'enregistre. Le gars là quand qui arrive j'y donne ça "tiens, arranges-toé avec ça". Toutes sortes de p'tits trucs tsé."

- PENSES-TU CONVAINCRE D'AUTRES JEUNES DE TA "GANG" DE VENIR S'INSTRUIRE?

"Ben, j'connais des gars, en masse, qui sait pas lire. J'en connais une tonne. J'en ai vu en masse, pis y en a. J'peux pas toute les convaincre parce qui y en a qui veulent rien savoir pantoute. La seule affaire qui veut c'est la p'tite filie su l'coin d'la rue, une belie p'tite fille, son joindage pis sa bouteille de bière pis c'est toute. S'trouver une p'tite job!..."

Si t'aimes ça d'même ben continue d'même mais j'en connais, que j'en ai parié à du monde pis ça d'l'air qui vont m'donner une réponse. Ça d'l'air qui vont v'nir parce que y en a que ça les intéresse de s'instruire...

s'pas tout l'monde, mais j'peux pas toute les convaincre d'un coup, tsé, st'impossible. Ça va v'nir à longue. Mais qui seille faite r'fusé une couple de fois, y va s'rendre compte le gars que ça y en prend d'l'instruction. C'est simple. A force de t'faire dire non, un mend'né tu vas dire: "Pourquoi qui m'dit tout l'temps non eux autres". St'un manque d'instruction parce que s'qui arrive, qu'est-cé qui clique pas dans l'affaire."

- VOUS, VOUS AVEZ ÉTÉ CONVAINCU DE ÇÀ MAIS...

"Ben j'ai été convaincu parce que j'tais tanné de m'faire dire non. C'tait fatiquant. A chaque fois tu vas pour trouver une job pour faire de quoi, même tu t'en aperçois par toé-même parce que ta r'çoit des lettres, pis té t'obligé d'aller voir le voisin à côté: "Aie, monsieur, voulez-vous m'lire ça si vous plaît". Le gars yé là qui te r'gardes, yé toute découragé. Y dit: "Aie, tu sais pas lire, comment ça s'fait ça? Ça m'intéresse pas d'lire tes papiers personnels. C'est ta vie privée à toé". C'est gênant un peu pour toé, dans c'temps-là, t'avais pas d'blonde, t'as pas rien. Quand t'as une blonde, c'est pas pire tu dis: "Aie, tu voudrais-tu m'lire ça si vous plaît". A te r'gardes un peu."

- COMMENT PRATIQUES-TU LA LECTURE? TU ACHÈTES UN JOURNAL?

"On l'a l'journal à toué matins dans porte. Yé gratuit tsé. On l'a pris 1 mois gratis. Ça fait que on l'lit l'journal un peu. J'découpe des mots pis j'fais des collages avec ça, toutes sortes de trucs."

- TU FAIS ÇÀ CHEZ TOI?

"Oui, on fait des jeux de mots, toutes sortes d'affaires."

- DONNE-MOI DONC DES EXEMPLES?

"Ché pas là. Mettons que j'dirais l'mot: poitique: Ryan y a rencontré Lévesque à Québec un beau jour ensoleillé devant un verre de bière. J'découpe le mot bière pis j'le met là."

- TU INVENTES DES HISTOIRES?

"Ouais, on invente des histoires à partir des "speech". Ça fait que c'est l'fun en autant que tu lises en même temps. Tu découpes pis ça t'fait un genre de p'tit travail."

- QU'EST-CE QUI T'A DONNÉ L'IDÉE DE ÇÀ?

"Ben, j'voyais des gars faire, pis j'disais d'même: "Si c'est bon pour lui ça doit être bon pour moé". Ça fait que j'l'essayais. Comme apprendre les jours, apprendre les dates ces affaires-là. Je l'savais pas les jours, samedi, dimanche ces affaires-là, j'savais pas. Ça fait que j'ai dit à ma blonde: "Toé, tu sais". J'l'ai enregistré, un truc comme ça là, un magnétophone, j'ai toute enregistré les jours pis des fois quand j'me rappelle pas, j'pèse su le magnétophone pis ça dit les jours, a les dit, ça fait que j'écoute. Quand ça rentré comme faut là ben j'ai "zar-dit": mardi - vendredi ces affaires-là, j'l'ai

"zar-dit". Là, depuis une secousse, ça fait une secousse que j'ai pas pratiqué, j'ai oublié. Faut j'pratique tout l'temps."

- TU AS DE BONNES IDÉES POUR TE DÉVELOPPER?

"Ça va ben, moé, jusqu'à date. J'peux pas m'plaindre parce qu'avant j'savais pas lire pantoute pis là j'lis un peu, j'me sens mieux. J'lis pas parfaitement, j'peux pas lire champion encore mais, un mend'né, j'pense, j'ai confiance de, j'ai confiance de l'affaire. J'pense m'a l'avoir."



Au Centre Sainte-Jeanne-D'Arc

Une démarche de développement global auprès des jeunes

Dans le cadre des options Déclic, le Centre Ste-Jeanne-D'Arc accueillait en septembre 1984, des jeunes de 18 à 30 ans, bénéficiaires de l'aide sociale, pour leur offrir du rattrapage scolaire.

Il s'agissait d'une clientèle nouvelle pour le S.E.A., en ce sens que ces jeunes, pour la plupart, sont issus des classes spéciales des polyvalentes et qu'ils avaient pu profiter des services spécialisés de tout le système scolaire. Certains d'entre eux avaient même complété un sec. III ou IV, ou professionnel court ou autre "voie de garage".

D'autre part, peu d'entre eux avaient choisi le retour aux études. Plusieurs avaient été sollicités par leur agent d'aide sociale. Inutile d'ajouter qu'au départ, la motivation était assez pauvre et qu'elle tenait davantage au supplément financier. Ce qui est, nous le croyons, bien légitime, mais à la fois un peu contraire à une politique d'éducation des adultes, axée sur l'autonomie, la prise en charge par l'individu.

Déçus et dévalorisés, ayant conservé des souvenirs assez douloureux de leurs antécédents scolaires, ces jeunes avaient une image négative d'eux-mêmes, peu d'estime et de confiance en soi.

Si l'école avait été un échec dans le passé, le monde du travail guère plus satisfaisant, il n'est donc pas surprenant que les troubles d'apprentissage et de comportement refassent surface et ce, malgré la meilleure volonté.

RÉPONDRE À DES BESOINS DIFFÉRENTS

En tant que formateurs d'un petit centre au projet improvisé, nous saisissons rapidement que notre difficulté résidera dans la nécessité de répondre à des besoins différents plutôt que dans le choix d'une méthode.

Nous tentons de répartir la quarantaine d'étudiants(es) selon le niveau de connaissance des codes de lecture et d'écriture. Il est simple de dépister le vrai analphabète;

celui qui ne sait ni lire, ni écrire. Mais les autres?
Le test le plus sophistiqué pourrait-il parvenir à les
"sigler"?

Chaque formateur se retrouve donc avec un groupe soi-disant homogène. Après quelques semaines d'observation, de questionnement, tiraillés entre l'approche fonctionnelle ou institutionnelle et aussi après un bref inventaire du matériel existant, chacun des formateurs y va de son intervention pédagogique personnelle.

Un dénominateur commun: une démarche qui se situe dans une perspective de développement global: plan social, affectif, intellectuel.

Considérant que ces jeunes vivaient suffisamment de solitude, de retrait, nous avons développé grandement l'esprit de groupe. Ils ont ainsi appris à prendre conscience de la force de leur présence et de celle des autres, présence tout aussi signifiante que celle du formateur. Ils ont ainsi compris qu'ils pouvaient chacun, à leur manière et selon leurs capacités, être les livreurs de la marchandise du savoir-écrire et lire.

Nous observons rapidement chez les analphabètes complets, le plaisir et la valorisation qu'ils ont à formuler une phrase simple se rapportant à leur vécu de fin de semaine.

Au début, ces phrases sont écrites au tableau par le formateur, dactylographiées pour permettre une réutilisation au cours de la semaine (dictée, vocabulaire, lecture). Devenir capable de parler, organiser le code de façon logique, se rendre compte que l'écriture c'est ce que je veux dire et ce à quoi je pense démystifiait la complexité de l'exercice d'écriture auquel ils avaient été confrontés si souvent sans succès.

Ce plaisir de voir leur phrase au tableau, lue par d'autres les motivait à les préparer avec soin. Rapidement, certains(es) ont éprouvé la capacité d'écrire eux-mêmes leur phrase.

Au niveau intermédiaire, c'était le texte libre dans le genre littéraire et leur choix: conte, poème, narration. Une fois corrigé par le formateur, l'étudiant(e) retranscrivait son texte, l'illustrait par un dessin, le photocopiait, en distribuait une copie et finalement en faisait la lecture devant le groupe. Des phrases non corrigées étaient retenues pour le travail de groupe. Discussions sur le choix des mots, la construction de la phrase, le sens. Applaudissements, encouragements! Un goût, une capacité de raffiner, de fignoler. Certains(es) ont démontré des talents assez particuliers dans leurs illustrations.

"LES MOTS DE FANTAISIE"

Pour un autre groupe, la spécialité était "Les mots en fantaisie". Chaque étudiant(e) pensait rapidement à un mot sans se préoccuper du choix de son voisin(e). Le formateur inscrivait tous ces mots au tableau (occasion d'un exercice d'épellation). La liste étant terminée, ils étaient invités à rédiger un court texte dans lequel tous les mots devaient être intégrés. Texte farfelu, mais des petits bijoux de textes. En voici un intitulé: "Le grand congrès".

A l'occasion d'un congrès international pour l'économie, un des ministres déclara être végétarien et montra un cornichon pour son dessert.

A l'heure de la pause-café, un des ministres, avec son chapeau décliné d'un côté, n'avait pas vu qu'il y avait un cancrelat dessus.

Alors, un autre a vu et demanda à un garde la carabine pour abattre la petite bête.

Voilà que le garde se met en colère et le frappe avec un cahier en le nommant animal anticonceptionnel.*

Une fois, l'exercice connu, vous imaginez bien qu'ils en faisaient une fête de choisir des mots un peu embêtants. Occasion magnifique de faire du vocabulaire: mots de même famille, synonymes, antonymes.

La lecture à haute voix des textes permettait à chacun de vivre sa minute de gloire. Incontestablement, quelle que soit la consigne, un sentiment de confiance, un plaisir face à l'écriture! Le goût d'écrire incite à recourir au dictionnaire, à la grammaire, à saisir la structure de la phrase, à questionner.

L'heure du dîner des formateurs servait souvent à la lecture des chefs-d'oeuvre de sorte que les compliments, les appréciations venaient des trois formateurs. Renforcement à ne pas négliger, le contexte le permettait. Nul besoin de dire qu'ils collectionnaient leurs écrits précieusement et étaient même fiers de les lire spontanément à des visiteurs sur place.

* Les mots soulignés sont les mots choisis par eux.

ÉCLATEMENT DE LA PERSONNALITÉ

Nous pouvons donc conclure que les activités d'écriture ont produit un phénomène d'éclatement de leur personnalité.

Enfin, il nous semble important de faire état de nombreuses activités d'échanges avec l'extérieur. Ces échanges ont d'abord eu lieu avec le CLSC Hochelaga-Maisonneuve sur les sujets suivants: alimentation, sexualité, hygiène dentaire. Suite à ces activités, nous avons constaté des changements d'attitude; les plaisanteries sur la sexualité se sont estompées, les buveurs de coke ont réduit leur consommation, etc.

Une petite réunion hebdomadaire favorisait l'expression des satisfactions et des insatisfactions et la planification de visites, telles le musée des Beaux-Arts, le planétarium, la Maison de la Culture, des parties de ringuettes et également les fêtes de Noël, Pâques et de fin d'année.

En guise de conclusion, nous laissons la parole à Sophie qui nous écrivait ce petit mot lors de son départ.

"J'ai beaucoup aimé mon expérience ici au niveau personnel et pour l'apprentissage du français, la composition, les mathématiques. J'ai aimé surtout l'ambiance de la classe et le professeur. Ça m'a beaucoup aidée à être moins timide avec les autres et à prendre ma place dans la société. Maintenant, je me sens moins inférieure aux autres et plus sûre de moi."

Opération Décllic, c'était donc possible!

Marie-France Barré
Judith Désilets-Legros

Au Centre Champagnat

Une troupe d'improvisation maison : «On s'amuse... et ça aide à mieux parler!»

Quelques lignes d'improvisation écrite, pour vous mettre la puce à l'oreille (ou aux yeux!) sur une nouvelle expérience vécue par quelques stagiaires à Sébam.

UNE HISTOIRE TOUTE SIMPLE

Comme dans toute bonne histoire, l'introduction a été plus longue que le déroulement de l'intrigue. Lors de mon arrivée à Sébam, en novembre 1984, il m'a fallu quelques temps afin de mieux connaître les besoins des stagiaires, leurs attentes au niveau des activités étudiantes, leurs goûts.

Au fur et à mesure que je m'impliquais dans le milieu, que ma connaissance de leurs besoins fut élargie, deux constatations me sont apparues importantes afin de créer une activité étudiante pouvant en rejoindre un certain nombre:

- plusieurs d'entre eux formulaient le besoin d'avoir une activité de groupe para-scolaire (sport, sorties ou autres);
- d'autres qui par leur isolement manifestaient de la timidité vis-à-vis leur entourage.

Ces deux éléments avaient l'avantage d'offrir la possibilité de choisir parmi un bon nombre d'activités para-scolaires et bien entendu, le désavantage de ne savoir laquelle choisir. A ce stade, j'ai décidé de privilégier quelques critères à l'activité, à savoir:

- être créatrice, dynamique, stimulante;
- suscitant un esprit de coopération;
- créant un climat de confiance et d'appartenance;
- pouvant aider certains stagiaires à s'extérioriser davantage;
- pouvant s'exercer sur place, au centre, en dehors des heures de cours;
- pouvant susciter la participation d'un nombre illimité de stagiaires;
- une activité DRÔLE ET AMUSANTE.

La réponse m'est alors apparue: pourquoi ne pas improviser une activité... le mot clé était enfin sorti du sac d'idées: IMPROVISER.

Aussi contradictoire que cela puisse sembler au sens étymologique, je devais longuement préparer "l'improvisation"... il fallait vérifier si une activité "impro" répondrait réellement aux besoins de certains stagiaires. A partir de ce moment, je me suis décidée d'aller les rencontrer directement en classe, faire un petit "essai" en utilisant des activités d'expression orale ("Une minute pour le dire", "Le Radeau", mimes, etc...) leur permettant de s'initier petit à petit à l'expression théâtrale. La réponse fut encourageante, les stagiaires ont souhaité une seconde rencontre d'expression orale... le premier pas était franchi...



Le but n'était cependant pas encore atteint, un deuxième petit essai fut tenté. J'invitai une troupe mineure d'improvisation (troupe d'étudiants du secondaire) à venir donner un spectacle afin de susciter la curiosité, l'intérêt et peut-être même la participation active de stagiaires. Dans la première partie du spectacle, les joueurs de la troupe ont fait quelques improvisations tout en expliquant les techniques et règlements internes du jeu. A la pause, les joueurs ont animé des petits groupes de discussion avec les stagiaires afin de connaître leurs impressions, leurs commentaires sur cette nouvelle forme théâtrale ainsi que leur participation à la deuxième partie du spectacle... Nous n'avions pas prévu une réponse aussi spontanée et aussi nombreuse chez les stagiaires... plus d'une dizaine prêts à l'essai!

Le coup d'envoi était donné. Plusieurs étudiants(es) sont venus(es) me rencontrer afin de mettre sur pied une troupe d'improvisation maison. Début avril, deux équipes ont été formées où 14 stagiaires participent régulièrement à toutes les semaines. Fait à noter: la majorité des joueurs sont des hommes (11/14) âgés de moins de 30 ans (10/14). "Moi, faire du théâtre, pourquoi pas?".

IMPROVISER? OUI MAIS... POUR APPRENDRE QUOI?

Faire des apprentissages académiques dans un centre de formation de base cela va de soi... Faire des apprentissages théâtraux dans le même centre... à quoi ça sert au juste?

Une enseignante de l'équipe Sébam, Louise Mailhot, et moi-même avons défini plusieurs objectifs auxquels l'activité impro pouvait peut-être répondre. Nous les avons subdivisés en deux grandes catégories: les objectifs à caractère pédagogique où l'activité pouvait, souhaitions-nous, être complémentaire à l'atelier de français "Savoir parler et savoir écouter" et les objectifs de développement personnel.

1. Objectifs pédagogiques visant à:

- | | | |
|---|---|----------------|
| a. faciliter l'expression verbale; | } | Savoir parler |
| b. développer la cohérence dans le discours; | | |
| c. développer le vocabulaire; | | |
| d. comprendre et respecter des consignes (règles du jeu); | } | Savoir écouter |
| e. aider au développement de: | | |
| . la mémoire; | | |
| . l'imagination; | | |
| . la concentration; | | |
| . l'observation. | | |

2. Objectifs de développement personnel visant à:

- a. développer la confiance en soi;
- b. développer la créativité;
- c. développer l'expression corporelle;
- d. développer la spontanéité;
- e. développer le respect de l'autre;
- f. développer l'auto-contrôle;
- g. vaincre la timidité.

Une fois les objectifs de l'activité mis en place, nous ne savions toujours pas si une activité d'improvisation pouvait réellement les atteindre; le rideau était ouvert à l'expérimentation... Place au théâtre!

L'ENVERS DU DÉCOR: 1 MINUTE 30 SECONDES

"OK, tout le monde a fini de manger... on commence"

Les tables sont rangées... la scène est offerte aux joueurs. Moi, derrière la caméra-vidéo, je capte les scénarios... Louise, notre arbitre, envoie le coup de sifflet... et c'est parti... prêt, pas prêt j'y vais!

Improvisation: mixte

Mode d'expression: verbal

Titre: Le Travail Partagé

Nombre de joueurs: un bleu - deux rouges

Durée: 1 minute 30 secondes

Les équipes se regroupent, têtes penchées, on discute... 30 secondes se sont écoulées... nouveau coup de sifflet...

Jean-Claude s'avance... s'agenouille et commence à creuser... Marcel et Diane arrivent... Jean-Claude, la réplique vive: "Aie, vous marchez sur les plants de tomates!" on s'excuse et on lui offre de l'aider... Diane va chercher l'eau, Marcel d'autres plants de tomates... on arrose, on creuse, on plante, on parle, on rit... l'oeil et l'oreille aux aguets, toujours à l'écoute de la réplique, du mouvement, de l'espace de l'autre... souvent surpris de ses propres réactions, de sa propre inspiration... et soudain un autre coup de sifflet retentit, on avait même pas fini le jardin.

On applaudit, on s'applaudit... L'arbitre donne les pénalités lorsque nécessaire: non-respect du thème ou du décor, obstruction entre joueurs, discussion sur les bancs, vulgarité inutile, utilisation d'objets réels, etc. Petit à petit, joute après joute, on apprend à mieux respecter les

consignes du jeu... on apprend qu'improviser c'est pas toujours facile... ça implique un tas de nouveaux apprentissages: apprendre à respecter le jeu des autres joueurs, à mieux utiliser l'espace, à imaginer de nouvelles mises en situation, à s'exprimer clairement et spontanément, à mieux connaître ses réactions... et j'en passe!

Nouveau coup de sifflet... et c'est reparti! De nouveaux thèmes se bouscuent... on réinvente, on rit, on discute et c'est déjà la fin de l'heure du repas... on garde un petit 5 minutes afin d'échanger sur ce qu'on a appris de nouveau ce midi, sur les attitudes à améliorer... les tables, les chaises sont vite remises à leur place... le cours de maths va commencer.

DANS LES COULISSES

Improviser? D'accord, mais une fois le rideau fermé, ça donne quoi exactement? Est-ce que l'activité répondait réellement aux objectifs fixés? Si oui, nous devons alier vérifier... évaluer son impact.

Deux mois après sa création, nous nous doutions que l'intérêt des joueurs allait croissant. En effet, d'un midi/semaine nous sommes passés à deux midis/semaine... bon signe! Par ailleurs, l'utilisation de l'appareil vidéo ne les a pas démotivés à participer... au contraire! Elle leur a permis de s'auto-observer et s'auto-corriger au besoin. Le vidéo a aussi permis de visualiser les transformations voire l'évolution des improvisations, du jeu des joueurs. Nous avons ainsi constaté une plus grande facilité à verbaliser chez les participants(es), un plus grand effort à imaginer de nouveaux scénarios, de meilleures expressions corporelles.

Trois mois après sa création, où en sommes-nous? La meilleure réponse et la meilleure évaluation de cette activité ne pouvaient venir que des personnes directement impliquées: les joueurs. Laissons-leur donc la parole.

"Moi, ça m'a permis de me dégèner... de me faire des amis(es), de mieux connaître les autres" - Denise

"Ça aide à mieux se connaître à mieux connaître les caractères... ça aide à l'atmosphère à l'école" - Marcel D.

"J'aime jouer en équipe... ça donne un esprit d'équipe... on se sent plus avec les autres... et puis c'est bon de discuter entre nous-autres... ça fait avancer... ça bloque moins en dedans de toi" - Roger

"Moi, je viens pour le plaisir et puis ça aide à mieux parler" - Daniel

"Ça fait une activité à l'école... ça nous aide à nous exprimer... ça nous apprend à vivre avec le monde... c'est bon de parler entre nous-autres" - Marcel B.

"C'est comme si on était frères et soeurs... on s'aime pis on s'amuse en même temps" - Pierre

"Ça donne confiance en soi... ça me montre que j'étais capable de faire" - Réal

"Ça nous donne le respect de soi et des autres... Ça nous aide à nous accepter lorsqu'il y a des critiques... Ça aide à avoir plus de contrôle... C'est en parlant qu'on s'comprend... On veut que ça continue" - Feedback général

Et maintenant, on improvise?

Sylvia Loranger
Responsable de l'aide
aux stagiaires à S.E.B.A.M.



Trois expériences novatrices

«J'apprends avec mon enfant»

Un rapprochement heureux dans un milieu de vie méconnu : l'école élémentaire!

C'est en 1983, que je concrétisais par la mise en marche et la coordination du projet "J'apprends avec mon enfant" les observations et l'identification des besoins recueillis comme travailleuse sociale scolaire auprès des familles des enfants fréquentant l'école St-Jean-Baptiste (région ouest, CECM). Située en milieu socio-économiquement faible, la principale caractéristique est sa forte concentration d'élèves allophones. En effet, plus de 70% des enfants de l'école sont issus de familles d'origine ethnique différente en majorité portugaise et latino-américaine.

C'est par un contact régulier avec ces familles et le milieu-école que je me suis rendu compte, autant chez les francophones de souche que chez les allophones, du peu de scolarité des parents (3e année en moyenne), du manque d'information concernant l'école étant donné, entre autres, l'incompréhension du langage spécialisé de celle-ci ou d'un manque de connaissance des nouvelles approches pédagogiques. Autant de facteurs qui incitent les adultes-parents à se retirer graduellement de l'expérience scolaire de leurs enfants, non par manque d'intérêt mais par impuissance et incompréhension.

Par ce projet, je veux:

- 1° permettre au parent l'acquisition de connaissances en lecture et en écriture qui lui fournissent un outil facilitant la communication avec l'environnement, tout en développant une plus grande confiance en lui;
- 2° habiliter le parent à aider son enfant au plan scolaire, à être partie prenante de l'expérience scolaire de son enfant pour une amélioration du rendement de celui-ci en terme de réussite scolaire, de motivation, d'intérêt;
- 3° permettre une occasion de collaboration et d'échange parent-enseignant, parent-enfant;
- 4° permettre une intégration du parent à l'école, comme partenaire à l'éducation de son enfant.

Actuellement, le projet s'adresse aux parents d'enfants de 1ère et 2e année. Les cours se donnent de novembre à juin, 2 fois par semaine, à raison de 3 heures chaque fois. Cette année nous avons 3 groupes d'une dizaine de participants chacun, soit 2 groupes de jour et 1 groupe de soir formé uniquement de parents allophones contrairement aux 2 autres.

Louise Paradis, animatrice de ces groupes, après une période de recrutement par l'envoi de dépliants expliquant les objectifs du projet, rencontre individuellement les parents intéressés afin de situer leur niveau d'acquisition ainsi que leurs attentes face aux cours.

Le contenu du programme s'inspire donc autant des besoins d'apprentissage exprimés par les parents comme adultes que des thèmes et contenus pédagogiques élaborés en classe, ce qui exige de l'animatrice une écoute constante des besoins des participants ainsi que l'établissement d'une communication régulière avec les enseignants concernés tout en s'intégrant à l'ensemble de la vie de l'école.

A mon tour, comme intervenante en alphabétisation, je vous ferai part du modèle que j'ai développé pour répondre aux besoins de ces adultes-parents.

Pour ce faire, la description de l'intervention se divisera en 3 parties: objectifs d'apprentissage privilégiés; approche pédagogique; activités d'apprentissage et touchera séparément la clientèle allophone et les francophones de souche afin de faire ressortir les différences d'intervention et d'approches.

DESCRIPTION DE L'INTERVENTION

A- OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉS

Les objectifs d'apprentissage sont communs aux deux clientèles-cible. La différence est dans la priorisation de ces objectifs.

- l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme et avec leur enfant dans le but de créer un rapprochement du vécu scolaire de leur enfant et leur permettre de l'aider à la maison;
- de développer leur habileté à communiquer oralement afin d'améliorer le dialogue avec l'école;
- les familiariser avec l'école, milieu de vie de leur enfant;

- les sensibiliser aux nouveaux programmes de français et de mathématique; leur fournir les intentions, l'approche et les contenus de ces programmes;
- pour les allophones, de développer leur goût de lire et d'écrire en français (ainsi que leur créativité) pour le partager avec leur enfant à la maison;
- de mieux connaître les services existants pour leur enfant et pour eux-mêmes à l'école et dans leur quartier;
- d'élargir leurs connaissances au plan culturel (valeurs véhiculées dans le milieu scolaire et social);
- les rendre aptes à développer leur pensée logique;
- développer une capacité d'analyse et de synthèse.



Une "séance de parents"!

B- L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

I- Après de la clientèle allophone

L'approche est centrée sur les apprenants. L'intervenant se doit de prioriser au début la performance de l'apprentissage du code pour développer une réelle motivation chez les apprenants.

Ensuite, il doit développer une cohésion dans le groupe. Il faut mettre le temps pour créer ces liens d'appartenance car la motivation à participer au cours est surtout un grand besoin de savoir écrire, lire et parler en français.

Par contre, le besoin d'échange est présent mais envahi par cette soif d'apprendre de façon très systématique. La manière d'amener cet échange est le travail de groupe. De là, se développe le goût d'échanger, de s'entraider.

L'intervenant peut maintenant mettre l'accent sur le développement d'habiletés et diminuer quelque peu la performance linguistique. Car ce qui importe le plus, c'est de les amener de façon minimale à être capable de comprendre et d'être compris.

II- Après des francophones de souche

L'approche est centrée sur les apprenants. Leur souhait est avant tout de prendre connaissance de ce que leur enfant fait en classe.

Pour ce faire, l'intervenant utilise une approche fonctionnelle qui vise à rendre les apprenants plus habiles à accéder à l'information, profiter des services offerts, étendre leur registre culturel et exprimer leur pensée.

L'intervenant doit satisfaire ce besoin, mais se doit aussi de développer simultanément des liens d'appartenance au groupe. La vie de groupe est très importante pour que ce cours prenne une place dans l'organisation de leur quotidien. Si cette motivation que au groupe n'est pas développée, un rien peut signifier un abandon.

Contrairement aux allophones, l'alphabétisation est importante mais surtout dans le but d'aider leur enfant.

Pour eux, d'apprendre à lire et à écrire, sur le plan personnel, ne peut pas améliorer leur sort. Selon eux, il est trop tard. Mais ils peuvent encore améliorer le sort de leur enfant.

Constamment, l'intervenant doit avoir le souci de jumeler l'apprentissage de la technique de la langue et de la pensée logique de la langue avec la préoccupation du développement personnel de l'individu.

Cette approche est très intéressante et donne des résultats probants mais demande à l'intervenant beaucoup de préparation.

C- ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

I- Auprès de la clientèle allophone

Chaque cours, en général, comporte 3 étapes: ce que mon enfant apprend; expression orale; expression écrite.

Ces étapes peuvent être déplacées, l'ordre n'est pas fixe.

a) Ce que mon enfant apprend:

- devoirs et leçons des enfants et expérimentation d'activités pédagogiques:
 - . lecture d'un texte;
 - . mots de vocabulaire (sens et prononciation);
 - . notion grammaticale et orthographique.

Les objectifs véhiculés par ces apprentissages sont donnés et expliqués par l'intervenant ainsi que l'approche pédagogique utilisée.

b) Expression orale:

A partir de textes signifiants pour les parents:

- dialogue parent-enseignant;
- le comportement de notre enfant;
- l'alimentation;
- la communication;
- le stress au travail et dans notre quotidien;
- les enfants maltraités;
- etc...

Démarche

1° Mots nouveaux: avant la lecture du texte, l'intervenant a préparé une feuille qui fait ressortir du texte les mots nouveaux.

- Prendre connaissance du sens de ces mots, de l'orthographe et de la prononciation.

2° Lecture du texte:

- situation du texte par l'intervenant;
- lecture du texte;
- ce qu'on a retenu du texte (idée principale);
- ce qu'on en pense (objectivation).

c) Expression écrite:

- Questions sur le texte pour vérifier la compréhension des apprenants.
- Grammaire et orthographe: l'intervenant, en se servant du texte, vérifie l'intégration des notions grammaticales et orthographiques apprises antérieurement:
 - . les verbes;
 - . les adjectifs qualificatifs (genre et nombre);
 - . les noms (genre et nombre);
 - . les homonymes;
 - . les consonnes redoublées;
 - . les sons complexes (f et v) - (eu et ou) - (an, in, on, un) - etc...

Tous ces besoins sont identifiés par les apprenants lors de l'évaluation à la fin de chaque cours.

II- Auprès des francophones de souche

Les cours comportent différentes étapes, tout dépend de la spécialité des cours. Vu que ce groupe est de jour, alors ils ont des activités conjointes avec la classe des enfants. Je vais vous donner un échantillon du type d'activités et de la démarche privilégiée pour ce groupe.

a) Ce que mon enfant apprend

- Devoirs et leçons des enfants:
 - . lecture du texte;
 - . mots de vocabulaire (sens et prononciation);
 - . notion grammaticale et orthographique.

Les objectifs véhiculés par ces apprentissages sont donnés et expliqués par l'intervenant ainsi que l'approche pédagogique utilisée.

- A partir des mots de vocabulaire appris par les enfants, les apprenants écrivent des phrases en utilisant ces mots de vocabulaire.
- Ces phrases serviront de lecture pour les enfants.

b) Expérimentation d'un type d'activités faite par les enfants en classe: explication des objectifs; expérimentation; objectivation.

- Suite à ces activités, l'intervenant peut voir les difficultés rencontrées par les apprenants à l'écrit. De façon spontanée, il prépare une activité grammaticale qui fera en sorte de répondre au besoin du groupe.

- Par exemple:- la reconnaissance des noms, des verbes et des adjectifs qualificatifs dans un texte;
- l'identification du genre et du nombre des noms et des adjectifs qualificatifs;
- etc...

c) Création d'activités pour les enfants

- Les apprenants prépareront, à partir d'un thème travaillé par les enfants en classe, des activités et des sorties.

Par exemple:

Le thème: "Le pain" dans le cadre du mois de la nutrition à l'école.



Démarche

1° Apprentissages des apprenants (amorce):

- la composition du pain;
- la composition du grain de blé;
- la transformation du grain de blé en farine;
- les autres sortes de farine existantes sur le marché.

Ces apprentissages sont faits à partir de la lecture d'un texte informatif. Les apprentissages comportent deux volets: lecture du texte et notion grammaticale et orthographique à partir du texte.

- visite à un magasin spécialisé pour identifier des sortes de pains nouveaux;
- visionnement de film:
 - . sur la transformation du grain de blé en farine;
 - . sur la fabrication du pain en pâtisserie et à la maison.

Maintenant, les apprenants sont prêts pour la création d'une activité pour les enfants.

2° Activités pour les enfants, préparer par les parents (déroutement):

"La fête du pain" (dégustation de pain)

Démarche

- Montrer aux enfants une chanson sur le pain qui sera la chanson-thème de la fête. Les apprenants écrivent les paroles sur un stencil et ensuite en donnant des copies aux enfants (situation de lecture pour les enfants).
- Visionnement d'un film d'animation sur le pain.
- Les apprenants envoient une lettre d'invitation aux enfants pour la fête par le courrier-école (situation d'écriture pour les apprenants et situation de lecture pour les enfants).
- Fabrication d'affiches qu'ils donneront aux classes dans le but d'informer les enfants sur les sortes de pain et leurs particularités.
- Dégustation:
 - . une démonstration faite par les apprenants sur la transformation du grain de blé en farine;
 - . jeux du pain musical: en utilisant la chanson-thème, les enfants font une ronde autour de la

table et lorsque la musique arrête, ils goûtent au pain devant eux (création des apprenants);.

- . bricolage: en se servant de la pâte à pain, les enfants fabriquent et décorent avec des fruits séchés des pains originaux.

3° Objectivation:

- l'intervenant fait ressortir les points positifs et négatifs de l'activité, dans le but d'améliorer la démarche pour la prochaine activité.

Les activités d'apprentissage sont différentes dans la forme mais en ce qui concerne le contenu, c'est presque identique, à l'exception du contact direct avec les enfants dans la classe pour le groupe de jour. Vu la spécificité des deux groupes c'est-à-dire pour les allophones un besoin d'apprendre et pour les autres d'apprendre pour aider leur enfant, l'intervenant doit combler ces besoins en amenant les apprenants à éliminer la barrière qui les sépare en trouvant un objectif commun: on apprend pour aider nos enfants et pour s'aider.

Enfin, nous ne croyons pas que le modèle développé soit entièrement applicable dans un autre milieu puisqu'il doit avant tout refléter les attentes et les besoins exprimés par les apprenants et le milieu scolaire.

CONCLUSION

L'école nous semble un lieu privilégié pour atteindre les adultes-parents ayant des besoins d'alphabétisation en les rejoignant à travers leur enfant à l'école, au moment où leurs difficultés sont exacerbées par le contact de l'enfant avec le milieu scolaire. Au moment où leur compétence est remise en question.

Nous tentons, à travers ce projet, d'outiller le parent à devenir un partenaire de l'enseignante dans l'atteinte d'un objectif commun qu'est la réussite scolaire de l'enfant.

Lorraine Breault, t.s.
Louise Paradis

Ile année d'expérience

Le micro-ordinateur, instrument privilégié pour provoquer une expression originale!

Après deux ans d'expérimentation d'alphabétisation assistée par micro-ordinateur, avec la participation des organismes suivants: les C.L.S.C., Centre-Sud et Centre de Montréal, le Service de l'Éducation des Adultes de la CECM et le GREC (Groupe de Recherche en Évaluation des Curriculum) de l'Université du Québec à Montréal, nous arrivons aux constatations suivantes:

- 1° les analphabètes adultes s'adaptent à la nouvelle technologie des micro-ordinateurs et sont contents d'y avoir accès. L'utilisation qu'ils en font semble concourir à l'accélération de leurs apprentissages des codes de cette "langue" qu'ils sont amenés à lire et à écrire;
- 2° il est très important que les apprenants aient le temps de pratiquer sur les machines en dehors des six heures de cours hebdomadaires et qu'ils puissent être au moins encadrés par un technicien en informatique lors de leur présence au laboratoire pour pallier les possibilités de déficiences techniques;
- 3° le micro-ordinateur est un instrument privilégié pour provoquer l'expression écrite des apprenants: la révision des textes par traitement de texte et la diffusion des productions de chacun auprès du groupe-cours sont matériellement très faciles;
- 4° la quantité et la qualité des productions textuelles des apprenants augmentent de façon tangible lors du processus d'alphabétisation. Au début de l'utilisation du traitement de texte, au premier semestre de 1984, les adultes avaient produit quarante-trois (43) textes. Au cours de l'année 1984-1985 (de septembre à avril), ils en ont écrit deux cent dix-huit (218). Cela constitue du matériel pédagogique varié et en même temps très près du vécu de chacun des participants;

- 5° les adultes, malgré leur analphabétisme, peuvent apprendre à faire fonctionner, à manipuler les micro-ordinateurs et peuvent par le fait même apprendre à s'exprimer grâce à ce média;
- 6° les participants qui produisent des textes qui leur sont personnels ont plus de facilité à autocorriger leurs erreurs d'ordre morpho-lexico-syntaxique et réussissent même à effectuer d'autres corrections que celles qui se font en surface. La substitution, l'annulation, la correction "d'idées", la remise en question de l'utilité même d'une phrase constitue des exemples de corrections plus profondes qu'ils peuvent effectuer en fin de processus;
- 7° en début d'apprentissage, les adultes ont tendance à copier des textes (recettes culinaires, textes de chansons populaires, etc.) plutôt qu'à composer des textes de leur cru;
- 8° par la suite, au fur et à mesure qu'ils s'adaptent à l'"outil" micro-ordinateur, ils passent graduellement du stade de rédacteurs inexpérimentés, (c'est-à-dire écrivant de très courts textes, parfois même seulement quelques mots isolés, copiant des textes, ayant des difficultés à détecter leurs fautes de frappe ou leurs erreurs orthographiques) à celui de rédacteurs expérimentés, compte tenu de leur niveau de connaissance de la lecture avant l'alphabetisation proprement dite, du temps qu'ils consacrent à leur apprentissage des codes de la langue et du code de fonctionnement du traitement de texte sur micro-ordinateur, du nombre de textes qu'ils composent et de leur contenu;
- 9° de façon générale, les adultes qui composent des textes qui leur sont personnels s'améliorent davantage que les "copieurs" sans que le facteur d'assiduité aux activités d'alphabetisation soit pris en compte;
- 10° l'utilisation du traitement de texte sur micro-ordinateur permet aux adultes de proposer au groupe d'alphabetisation une lecture-correction-discussion collective de textes signifiants pour chacun des participants. Elle permet également de lire, relire, retravailler, discuter, argumenter, manipuler des textes plus près du vécu, des sentiments, des idées, des émotions des adultes que les textes cuisinés d'avance qui sont proposés dans plusieurs manuels scolaires

aits "spécialisés" en éducation et formation de base pour adultes;

- 11° nous produisons depuis l'hiver 1984 des recueils de textes de nos apprenants à chacune des fins de session, recueils que nous diffusons au Québec, en France, en Afrique et au Brésil. Cette large diffusion de leurs écrits motive grandement les adultes qui peuvent fièrement affirmer qu'ils en sont les maîtres d'oeuvre, de leur conception jusqu'à l'obtention de ces produits finaux imprimés sur papier par l'intermédiaire de l'imprimante de micro-ordinateur. Voici les titres des trois recueils jusqu'à présent publiés:

Apprendre à tout âge - VOL 1. NO 1 - Mai 1984 - GREC. UQAM - 41 pages.

On apprend à tout âge - VOL 2. NO 1 - Décembre 1984 - GREC. UQAM - 20 pages.

On apprend à tout âge - VOL 2. NO 2 - Avril 1985 - GREC. UQAM - 28 pages.

- 12° il est nécessaire d'avoir au moins un (1) appareil informatique pour trois apprenants. C'est le minimum acceptable pour qu'il y ait fonctionnement efficace au laboratoire informatique. Au point de vue du choix des machines, nous avons débuté avec quatre appareils Commodore 64. Cependant, il me semble que pour une plus grande accessibilité de logiciels de langue française, un équipement en appareils de marque Apple serait préférable.

PERSPECTIVE D'AVENIR

Compte tenu des résultats très positifs que nous avons obtenus par l'utilisation du traitement de texte sur micro-ordinateur chez des adultes analphabètes, nous sommes très encouragés à poursuivre notre démarche où l'expression écrite des apprenants sert de moteur à des types d'apprentissages divers: manipulation des machines, productions textuelles jadis inhabituelles chez-eux, nouveau "concept de soi": "il faut être débrouillard pour actionner ces machins-là", disait un de mes étudiants, prise de contact avec de nouvelles façons de communiquer: en écrivant, en lisant, en discutant, en corrigeant, en remettant en question des idées, des opinions dans le micro-milieu du groupe d'alphabetisation, cela va de soi, mais aussi, dans le macro-milieu de leurs appartenances sociales, familiales, culturelles, etc.

Nous viserons pour l'année 1985-1986 à ce que chacun des participants amplifie le travail d'auto-correction de ses textes avant de les proposer à la lecture-correction collective. Jusqu'à présent, ce ne sont pas tous les participants qui le font ou en sont capables. Cette tentative d'autonomisation plus complète des individus ne pourra être, à notre avis, que bénéfique pour tout un chacun. Nous projetons aussi de réaliser des apprentissages autonomes à distance en installant chez deux de nos étudiants, dans leur foyer respectif, un micro-ordinateur équipé d'un modem (terme provenant de la contraction de modulateur-démodulateur. C'est un circuit électronique permettant la transmission de signaux binaires sur des circuits téléphoniques analogiques)*

Ces deux adultes pourront donc communiquer, en cas de problème, avec M. Marcel Lavallée, directeur du GREC et observateur-participant dans le cadre du projet, en plus d'assister aux deux journées d'activités d'alphabétisation habituelles. Ces apprenants seront en mesure, comme le sont et le seront les autres participants, de travailler avec des didacticiels en français et en mathématiques. La seule différence de ce type d'apprentissage expérimental réside dans le fait que l'appareil informatique sera implanté dans le milieu de vie de ces deux adultes, faute de pouvoir matériellement disposer de plus de micro-ordinateurs à la disposition d'autres apprenants. Nous pourrions, je l'espère, grâce à cette expérience élaborer les paramètres d'une alphabétisation des adultes assistée par micro-ordinateurs.

Hélène Blais

* François Picard, Danielle Shaw - L'ordinateur apprivoisé, Québec Science - P.V.Q. 1983 - p.93

L'alphabétisation aux rythmes du reggae, de la valse et de la chanson anglaise!

Dans cet exposé, je vais tenter de répondre à deux questions: la musique est-elle un outil pédagogique valable en alphabétisation? Et, si oui, comment pourrait-on l'enseigner?

Avant d'aborder ces questions, j'aimerais dire un mot de mon expérience de la musique et de ce qui a éveillé mon intérêt à l'enseigner. Je n'ai reçu aucune vraie formation musicale, et mes connaissances en ce domaine sont très limitées. Je ne joue d'aucun instrument, mais je peux chanter des choses simples. Je suis plutôt "conservatrice" dans mes goûts. J'écoute surtout de la musique classique. Comme la plupart des gens, j'aime beaucoup la musique.

Assez curieusement, c'est mon goût du silence qui m'a suggéré d'utiliser la musique avec mes étudiants. Ils souhaitaient avoir une musique de fond pendant qu'ils étudiaient en classe. Mais comme je trouve la musique de fond très dérangeante, on s'est entendu pour écouter de la musique pendant les pauses. A tour de rôle, chacun apporterait de la musique de son choix. Ça n'a pas eu beaucoup de succès: ils n'aimaient pas mes extraits de Vivaldi et de Bach; quand à moi, leur musique "hard rock" me laissait froide. J'ai cessé d'apporter mes cassettes et je les ai observés écouter leur musique choisie par eux, ils n'y portaient pas vraiment attention. Ils ne pouvaient pas identifier les instruments qu'ils entendaient, ils ne savaient pas de quoi la chanson parlait ni ce qu'ils aimaient là-dedans. En même temps, ils aimaient vraiment avoir de la musique en buvant leur café. Même les étudiants paisibles en étaient stimulés; le plus effacé d'entre eux s'est mis, un jour, à danser... J'ai commencé à me demander comment exploiter cet intérêt puissant de façon plus pédagogique et planifiée.

Revenons maintenant à ma première question: la musique est-elle un outil pédagogique valable en classe d'alphabétisation?

* Ce texte est la traduction d'un exposé fait par l'auteure lors du colloque sur l'alphabétisation communautaire de novembre 1984 à l'UQAM. - L'auteure est formatrice au YMCA - Centre-ville.

Je réponds: oui. A l'appui de cette affirmation, je vais développer les trois énoncés suivants: 1. la musique est universelle; 2. la musique est une sorte de langage; 3. la musique est une activité agréable à explorer.

LA MUSIQUE EST UNIVERSELLE

La musique se retrouve dans toutes les cultures: elle fait partie de la vie. Le genre de musique produit par une société dépend de facteurs historiques et sociaux. L'un des facteurs déterminants aujourd'hui, c'est probablement l'accès facile à des appareils de diffusion de la musique. La grande majorité des foyers sont équipés de télévision et de radio; plusieurs ont en outre un magnétophone à cassette et une chaîne stéréo. Ce phénomène technologique signifie que nous sommes tous exposés à une quantité et à une variété considérables de musique. La musique est donc quelque chose de familier à nos étudiants. Comme tout le monde, ils ont leur opinion là-dessus. Ils savent ce qu'ils aiment, même s'ils ne peuvent dire pourquoi. Et, habituellement, ils connaissent le nom de leurs musiciens préférés.

LA MUSIQUE EST UNE SORTE DE LANGAGE

La musique a beaucoup de points communs avec la langue; et la langue, c'est justement ce que nous enseignons. Comme la langue, la musique communique des idées de manière structurée. Les idées ne sont pas transmises par des mots mais par des sons. Dans les deux cas, cependant, il s'agit d'émissions sonores. Tout comme une syllabe ou un mot, un son musical, sorti de son contexte, ne veut pas dire grand chose: la musique est formée d'une succession de sons (un "courant sonore") exactement comme le langage est formé d'une succession de syllabes (un "courant de paroles"). La musique a sa grammaire: les sons sont arrangés selon les règles de l'harmonie et du rythme. Et la musique et les langues que nous enseignons ont des formes écrites. Lire de la musique ou lire un texte, ça requiert des habilités analogues. Après tout, pour un non-initié, une page de musique et une page de texte, ça se ressemble: les deux ont l'air de signes griffonnés, en noir sur blanc. La musique et la parole sont tellement parentes qu'on les trouve souvent réunies: le chant en est le plus bel exemple. La voix humaine est considérée comme l'instrument de musique primordial. Une bonne partie de la musique est issue du langage parlé, comme le chant grégorien, les ballades ou autres musiques folkloriques. Certains genres musicaux reposent d'ailleurs directement sur la voix humaine: par exemple, l'opéra et le chant choral. La musique est aussi utilisée pour rehausser certaines formes d'expression verbale, comme au théâtre, dans la publicité télévisée, etc.

LA MUSIQUE EST UNE ACTIVITÉ AGRÉABLE À EXPLORER

Le fait de parler de musique avec mes étudiants a suscité leur enthousiasme. Pour une fois, ils avaient le sentiment d'en connaître au moins autant, sinon plus que moi. En lecture, nous sommes meilleurs que nos étudiants, bien sûr; mais en musique, nous n'en connaissons pas nécessairement plus qu'eux; la musique est donc très utile pour établir des rapports d'égalité. Un de mes étudiants, originaire de Jamaïque, nous a présenté la musique "reggae". Il avait préparé des cassettes et traduit les chansons du créole jamaïcain en anglais. Il s'est rendu compte que le créole qu'il parlait dans son pays était différent de l'anglais du Canada et cela l'a rendu fier de sa langue maternelle. Le fait de nous avoir fait écouter sa musique favorite l'a incité à lire les pochettes de disques pour déchiffrer le nom des musiciens et le titre des chansons.

Il a appris à écouter de manière différente, comme nous tous d'ailleurs, même si les mots ne sont pas toujours facile à saisir.

Comme formateurs en alpha, notre responsabilité consiste à aider les étudiants à décoder leur environnement pour bien y fonctionner. Les étudiants trouvent souvent difficile ce que nous leur enseignons, par exemple l'utilisation de l'annuaire téléphonique. Les habiletés que nous enseignons sont nécessaires aux étudiants, mais ces derniers ne trouvent pas toujours agréable de les apprendre. La musique peut alors devenir un antidote pour tout le monde. S'il est vrai que l'homme ne vit pas seulement de pain, pourquoi ne pas en tenir compte dans nos classes d'alphabétisation?

COMMENT ENSEIGNER LA MUSIQUE

J'ai essayé de vous convaincre que la musique est un outil pédagogique valable dans une classe d'alpha. Je peux maintenant aborder ma seconde question: comment enseigner la musique? Evidemment, cela doit se faire en relation avec les habiletés langagières que nous enseignons tous les jours. Jetons-y un bref coup d'oeil.

Les étudiants viennent en classe pour apprendre à lire et à écrire, ou pour lire et écrire mieux. En général, nous trouvons qu'ils ne s'expriment pas bien quand ils parlent; ils sont gauches sur le plan linguistique. Leur capacité d'écoute est souvent faible. Vu leur moins grande habileté à communiquer avec les autres, ils souffrent d'un manque de confiance en eux-mêmes. En un mot, notre tâche est de les aider à lire, écrire, parler et écouter mieux, à améliorer leur perception d'eux-mêmes, à affronter les diverses situations de leur vie.

Comment procédons-nous pour cela? Nous les accueillons dans la classe, nous nous informons de ce qu'ils sont et de ce qu'ils savent, et nous élaborons un programme avec eux. Ce programme se modifie constamment. Comment pourrait-on y intégrer la musique?

D'abord, il faut découvrir ce que les étudiants savent dans le domaine musical. Qu'est-ce qu'ils aiment? Ont-ils un intérêt marqué pour la musique: vont-ils dans des clubs ou au concert, peuvent-ils jouer d'un instrument? Savent-ils chanter? Qu'est-ce qui influence leurs goûts en musique? De quelle manière préfèrent-ils écouter de la musique? Est-ce qu'ils écoutent la radio?

Un bon moyen que j'ai trouvé pour découvrir leur goût et leur attitude face à la musique, c'est de les inciter à apporter de la musique, qu'on ferait jouer durant les pauses. J'ai pu ainsi facilement observer la réaction des étudiants face à telle musique, et commencer à parler de ce qu'ils avaient entendu. La plupart du temps, il choisissaient des musiques au rythme simple, mais complexes du point de vue harmonique.

Une fois découvert le genre de musique que les étudiants écoutent, il faut regarder comment ils l'écoutent. Est-ce qu'ils écoutent la musique ou ne font que l'entendre? Sont-ils réceptifs à des messages musicaux? Cela a été très difficile à vérifier. D'abord, une chanson d'Anne Murray ou une symphonie classique, ça ne s'écoutait pas de la même façon que la musique rock ou disco qu'ils apportaient en classe: cette dernière est faite pour être dansée et la batterie y occupe, semble-t-il, une grande importance. En plus, je ne connaissais rien à cette musique.

J'ai décidé de partir de l'élément musical le plus simple, le son. Je voulais voir si mes étudiants possédaient des notions élémentaires de musique, s'ils pouvaient distinguer entre le rythme lent et rapide, entre les sons aigus et graves, entre les sons forts et doux. J'ai procédé comme on fait quand on enseigne la discrimination auditive dans le langage; au lieu de prononcer des sons ou des syllabes, je chantais différentes notes.

Pendant quatre semaines, j'ai chanté chaque jour avec mes étudiants, comme exercice de simple discrimination auditive. Je voulais par là, bien sûr, leur apprendre à écouter et les aider à distinguer les éléments de base mentionnés plus haut. A partir de deux notes, j'ai présenté progressivement toute la gamme, que j'ai appelée, à tort ou à raison, l'alphabet de la musique. Au début, je soulignais, d'un mouvement de bras, les notes aiguës et les notes graves; je faisais quelques pas en avant pour les sons forts et quelques pas

en arrière pour les sons faibles. Les étudiants trouvaient mes singeries bien amusantes. Je chantais une suite de notes et je leur demandais de me donner la note qui venait après. Je sautais des notes dans la gamme et leur demandais de combler les trous. La plupart trouvaient ça difficile, mais agréable.

Ces petites leçons de chant étaient toujours suivies d'exercices de phonétique: j'enseignais les sons aux débutants et des notions d'épellation aux plus avancés. En présentant ces activités linguistiques, je me référais directement à l'activité musicale que nous venions de faire. Le travail sur la langue semblait facilité par l'écoute attentive qu'ils avaient pratiquée quelques minutes auparavant.

ET LA CHANSON!

Nous sommes passés ensuite à la chanson. Je choisissais des chansons anglaises traditionnelles, du répertoire des enfants. Ces chansons sont connues partout dans le monde anglophone, mais la plupart de mes étudiants les ignoraient. Les comptines (nursery rhymes) constituent un trésor de notre héritage culturel et ont fait l'objet de plusieurs études. Certains de ces poèmes sont chantés, d'autres sont récités. Leur vocabulaire est souvent difficile, mais, quand on connaît le contexte historique du poème, on découvre des choses extraordinaires. J'ai choisi des poèmes dans "The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes", publié par Iona et Peter Opie (Oxford University Press, édition révisée, 1973). Pour ne pas que les étudiants aient l'impression de travailler sur du matériel infantin, je leur en faisais découvrir l'aspect littéraire et musical. En général, les mélodies sont simples et s'apprennent facilement, et après quelques minutes tout le monde chantait en chœur. Une de leurs chansons préférées a été "The Twelve Days of Christmas".

The first day of Christmas
My true love sent to me
A partridge in a pear tree

La chanson énumère chacun des douze jours, en ajoutant un vers chaque fois. Les étudiants ont bien aimé essayer de mémoriser chaque vers. Le vocabulaire comprend plusieurs noms d'oiseaux: "french hens, turtle doves, partridges, swans and geese". Nous en avons cherché la description dans un livre sur les oiseaux. Nous n'avons pas réussi à savoir ce que c'était des "French hens". Je sais bien qu'une activité comme celle-là n'est pas un exemple de matériel "fonctionnel" en alphabétisation. Cependant, sur le plan des habiletés intellectuelles, chercher à comprendre la signification d'une chanson, c'est la même chose que

de chercher un numéro de téléphone du Gouvernement du Québec, que de classer, que de catégoriser ou que d'utiliser du matériel de référence.

Revenons à la musique. J'avais deux étudiants qui avaient beaucoup de difficulté à articuler; l'un, d'origine portugaise, laissait tomber les consonnes finales, si importantes en anglais; l'autre était une jeune femme qui mâchait ses mots. Tous deux prenaient du plaisir à chanter et je les ai encouragés à bien articuler en chantant. Trop gênés pour ouvrir la bouche quand ils parlaient, la chanson leur a permis de pratiquer sans se sentir ridicules.

Ma réputation d'artiste n'a pas duré longtemps et cela m'était bien égal. Les étudiants voulaient fredonner ou chanter les chansons qu'ils connaissaient. Ils m'ont montré des airs de la publicité télévisée, que je ne connaissais pas, puisque je n'ai pas de téléviseur. Cela nous a amenés tout naturellement à discuter de publicité et de consommation. L'atmosphère de la classe était gaie et leur a permis de s'exprimer de façon spontanée. Ils ont chanté des chansons pop, évidemment. Parfois survenaient de sérieux différents sur les mots de la chanson et même sur l'air. Je ne pouvais rien faire d'autre que de leur suggérer d'écouter plus attentivement à la maison. Par chance, j'ignorais vraiment tout de la musique pop. Un étudiant s'est mis en peine de reconstituer, à partir d'un enregistrement, les paroles d'une de ses chansons préférées, du groupe The Police. J'ai été tellement touchée par cet effort que je n'ai pas osé corriger son orthographe. Combien de fois a-t-il dû écouter cette chanson pour arriver à en transcrire les mots correctement!

APPRENDRE UNE CHANSON À LA MAISON!

Dans d'autres activités, les étudiants pouvaient écrire ou parler au sujet de leurs groupes préférés, de leurs chanteurs ou de leur musique favorite. L'un des exercices les plus profitables que cela a suscité, ce fut d'apprendre une chanson à la maison et ensuite de la montrer aux autres, ce qui suppose une préparation soignée. Le "professeur" demandait aux auditeurs de suivre ses indications, tout comme ils l'aurait fait pour leur montrer à faire une tarte aux pommes ou pour leur indiquer comment se rendre au bureau de poste. Le "professeur" devait s'exprimer clairement, en parole et en musique, pour que les autres puissent apprendre la chanson. La qualité de notre exécution, c'était son seul moyen de savoir s'il avait réussi ou non. Une fois ou deux, la séance a été un peu houleuse: la chanson choisie ne plaisait pas ou bien la présentation n'était pas claire. Les étudiants ont quand même aimé cette activité et nous avons appris deux ou trois chansons.

Notre expérience entraînait dans son troisième mois. Nous faisions un peu de musique presque tous les jours. Les étudiants continuaient à apporter de la musique pour les pauses-café, même s'ils oubliaient la moitié du temps. J'ai remarqué une chose: ils devenaient beaucoup plus attentifs à écouter. Parfois, ils me demandaient d'écouter une chanson pour les aider à identifier un mot ou une phrase. Un jour, spontanément, ils se sont mis à discuter pour savoir quels étaient les instruments qu'ils entendaient, alors que j'avais évité de parler des instruments pour me concentrer sur le chant.

J'ai décidé de commencer avec la guitare et le piano, les deux instruments que les étudiants connaissaient probablement le mieux. J'ai mis de côté la musique trop facilement identifiable, comme la musique classique, que les étudiants d'ailleurs, disaient ne pas aimer. De temps en temps, j'apportais de mes enregistrements à la pause-café.

Je leur ai fait entendre des morceaux du pianiste de jazz Keith Jarrett et du guitariste John Williams. Je m'en suis tenue à des séquences très courtes, de deux ou trois minutes. Une fois, je leur ai présenté deux oeuvres pour piano, de Bartok, "Evening in Transylvania" et "Bear's Dance" deux pièces très mélodieuses que les étudiants ont demandé à ré-écouter après la classe.

À tour de rôle, je leur ai fait entendre la sonorité de l'orgue, du violon et de la trompette. Ils connaissaient déjà le tambour, d'autres instruments à percussion, et bien sûr la guitare électrique et le "synthétiseur". Après une présentation très simple, nous écoutions de la musique une dizaine de minutes au début de la classe. En dix minutes, j'avais le temps de faire jouer l'extrait deux ou trois fois. Parfois, ils connaissaient l'instrument. Je leur apportais des photos de l'instrument en question. Nous échangeions sur les différences de sonorité entre, par exemple, l'orgue et le violon. Nous parlions des diverses sortes d'instruments: ceux dont on pince les cordes, ceux dans lesquels on souffle, ceux sur lesquels on frappe, etc. J'ai préparé des fiches avec l'image et le nom des instruments. Les étudiants plus avancés étaient capables d'écrire une liste d'instruments, groupés par catégories: par exemple, la clarinette classée parmi les bois. Les débutants se contentaient de transcrire "piano" et "guitare". Certains ne pouvaient rien écrire. D'autres faisaient des observations intéressantes et répondaient aux questions. D'autres enfin n'avaient rien à dire.

UNE MARCHE ET UNE VALSE!

À ce moment-là, nous avons abordé les différents genres de musique. Pour faciliter les comparaisons, j'ai commencé par

des genres contrastants: une marche et une valse. Comme il fallait s'y attendre, la réaction a été physique: ils ont tapé du pied pendant la marche et virevoité tendrement avec la valse du "Danube Bleu". Nous avons comparé les diverses pièces, en écrivant leurs caractéristiques au tableau. Ils ont particulièrement aimé les marches: on en a écouté une couple d'autres, comme "As the Saints Go Marching In" et "Radetsky March" de J. Strauss. Un autre jour, nous avons comparé l'"Ouverture 1812" de Tchaïkovsky et "Trois gymnopédies" de Eric Satie. Nous avons utilisé aussi les chansons d'Ella Fitzgerald, le "Concerto Brandebourgeois, no.3" de Bach, les Beatles, des extraits de "Pictures from an Exhibition" de Mussorgsky, Louis Armstrong, l'ouverture de la "Cinquième Symphonie" de Beethoven, Gilles Vigneault, etc. Je m'en tenais à de la musique populaire et mélodieuse. Certains morceaux n'ont pas eu de succès. Ils ont détesté l'ouverture de "Tannhauser" de Wagner; l'interprétation d'un air de "Madame Butterfly" par Maria Callas les a laissés froids. Ils ont classé Joan Baez dans "l'ancien temps" et trouvé "insignifiantes" les chansons d'Anne Murray. Mis à part les pièces d'orgue de Bach, la musique religieuse n'a pas eu grand succès; ça les ennuyait.

J'ai utilisé la musique dans d'autres activités, comme l'expression orale ou écrite autour d'un thème: "Cette musique me fait penser à...", "J'aime (ou je n'aime pas) cette musique parce que...", etc. Cela nous a conduits à étudier le vocabulaire. Par exemple, "le style de cette musique est..." (l'étudiant ajoutait un ou plusieurs adjectifs).

La musique se prêtait bien à des exercices d'analyse. Quelles sortes de sons différents entendons-nous? Y a-t-il des voix en solo ou des instruments? Quel est le tempo de telle musique? Le rythme est-il le même tout au long de la pièce? Quel est le mode de cette musique? etc.

Mes étudiants n'avaient pas assez de vocabulaire pour décrire la musique. Je leur ai donc préparé de petits questionnaires à remplir, à l'aide de questions à réponses simples (oui ou non) ou à choix multiples.

Tout le monde n'a pas participé à ces leçons de musique; parfois ils n'étaient que 2 ou 3 à vouloir participer: ils se retiraient dans un coin avec un magnétophone. Parfois, quand je n'avais pas le temps de préparer quelque chose, on passait une semaine ou plus sans musique. Grâce aux questionnaires, je n'étais pas obligée d'écouter la musique de chaque sous-groupe et je pouvais me consacrer à d'autres étudiants.

J'avais suggéré aux étudiants d'apporter leur propre matériel pour le partager et en discuter avec les autres. Cependant, il n'y a que les amateurs de reggae qui ont apporté du matériel approprié. Les autres choisissaient du "hard rock" ahurissant: notre manière de travailler s'accommodait mal de cette musique.

Quand on veut utiliser la musique en classe, le plus difficile, c'est peut-être de choisir du matériel approprié. Je vous suggère de choisir des pièces courtes, faciles à écouter et que vous aimez; notre enthousiasme est souvent contagieux... J'ai trouvé très difficile de montrer des chansons à partir d'un enregistrement et j'ai dû y renoncer. Les chanteurs chantent habituellement trop vite pour que les étudiants puissent suivre le texte sur une feuille et le sens des mots est souvent trop subtil pour qu'ils le saisissent. Ils écoutaient de la musique durant les pauses, sans vouloir l'approfondir. Je conseille fortement de mettre du temps, au début, sur les exercices d'écoute et de chant que j'ai décrits: cela a rendu mes étudiants plus sensibles aux sons, tant dans la parole que dans la musique. En plus, c'est agréable de chanter ensemble. De là, il n'y a qu'un pas à faire pour arriver à des exercices de chants collectifs et à la poésie simple.

J'ai évité intentionnellement de me demander avec les étudiants si la musique est un art ou pas, si elle est bonne ou pas. Ces distinctions me semblent arbitraires et hors de propos. Après tout, on peut enseigner la musique comme une science, à l'instar des mathématiques; tous les éléments et la démarche qui ont aidé à bâtir une oeuvre musicale trouvent leur explication et leur raison d'être dans les nombres et la combinaison des nombres.

Et puis, je ne suis pas d'accord pour dire que la musique classique est en soi supérieure à la musique pop; après tout, les enfants de Bach, au 18^{ième} siècle, ont fait exactement ce que font aujourd'hui Boy George et Michael Jackson: ils ont écrit et chanté de la musique de danse dans le style populaire de leur temps. Accepter la musique nouvelle n'implique pas qu'on rejette l'ancienne. Si j'avais mieux connu le rock, le disco, le jazz, le folklore canadien, etc., je l'aurais volontiers utilisé plus en classe. Au lieu de défendre mon choix de musique comme matériel pédagogique, je déplore mon ignorance en musique. Je dis une chose: choisissez ce qui vous plaît, ce que vous connaissez, ce dans quoi vous êtes à l'aise.

En terminant, je pense qu'il vaut la peine d'utiliser la musique en classe d'alphabétisation. En plus de son utilité évidente pour développer la capacité d'écoute, elle se prête aisément à une foule d'exercices sur la langue. Bien que

notre principale préoccupation soit de faire faire des apprentissages fonctionnels, nos étudiants ont aussi besoin d'émerveillement; alors pourquoi ne pas les ravir avec de la musique?

Rose-Marie Whalley